Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470910
Centre d'intérêt: 250

Lemay, Denyse.

Formation interculturelle : rapport de recherche / Denyse Lemay. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques, 1993 [i.e.] 1994.
73 p. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Résumé: p. 3. Code: 1532-0513. Bibliogr.: p. 67-73.

ISBN 2-921331-19-5

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Bois-de-Boulogne. Centre des ressources didactiques et pédagogiques

Descripteur(s): Education interculturelle * Relations interculturelles * Stratégie pédagogique * Revue de la documentation * Compétence * Collégial (Ordre d'enseignement)

En vue d'adapter l'enseignement collégial à la réalité multiculturelle des collèges, cette recherche a entrepris deux démarches. Elle a d'abord cherché dans la documentation des propositions de contenu d'une éducation interculturelle ainsi que des suggestions pédagogiques. Par la suite, elle a appliqué à la réalité collégiale ce que la documentation suggérait: elle a apporté certaines précisions sur le contenu et la pédagogie d'une formation interculturelle collégiale; de plus, elle a suggéré un cadre, disciplinaire et interdisciplinaire, permettant d'assurer que cette formation soit de qualité.

Type de document:

Collège
de Bois-de-Boulogne

FORMATION INTERCULTURELLE

Rapport de recherche

Denyse Lemay

Centre des ressources didactiques et pédagogiques

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 1994
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-921331-19-5

94-70910

FORMATION INTERCULTURELLE

Rapport de recherche

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de son auteure.

Denyse Lemay
Centre des ressources didactiques et pédagogiques
Collège de Bois-de-Boulogne

Décembre 1993

Des exemplaires supplémentaires de ce rapport peuvent être obtenus auprès du

Centre des ressources didactiques et pédagogiques
Collège de Bois-de-Boulogne
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)
H4N 1L4

Tél.: (514) 332-3000 (poste 278)

RÉSUMÉ

Depuis plus de quinze ans, les collèges francophones du Québec, particulièrement ceux de la région métropolitaine, reçoivent des étudiantes et des étudiants appartenant à des minorités ethniques diversifiées. Voilà un des aspects d'un phénomène plus général, celui de l'ouverture du Québec sur le monde, que cela prenne la forme d'accords commerciaux, économiques ou politiques avec d'autres pays.

Ces faits sociaux nouveaux obligent l'enseignement collégial à s'adapter à ces nouvelles réalités : une clientèle de plus en plus diversifiée sur le plan ethnique et une participation de plus en plus active du Québec sur la scène internationale. Nous pensons que l'enseignement collégial doit s'adapter car force est de constater qu'il y a vingt-cinq ans, le contexte social qui a vu naître les cégeps était tout à fait différent : à cette époque, le Québec était beaucoup plus préoccupé de sa propre consolidation que de son ouverture ; il avait besoin d'une période de repli sur soi dont il est maintenant sorti.

Que faut-il faire pour adapter l'enseignement collégial à ces nouvelles réalités ? Nous avons d'abord cherché dans la littérature des propositions de contenu d'une éducation interculturelle ainsi que des suggestions pédagogiques. Nous avons trouvé des suggestions quant aux connaissances, aux habiletés et aux attitudes à développer avec les élèves ; nous avons même recueilli des recommandations quant aux faits, aux concepts et aux théories devant faire partie des connaissances. Nous avons également trouvé des propositions pédagogiques appropriées à ce contenu. Par la suite, nous avons appliqué à la réalité collégiale ce que la littérature nous suggérait : nous avons apporté certaines précisions sur le contenu et la pédagogie d'une formation interculturelle collégiale ; de plus, nous avons suggéré un cadre, disciplinaire et interdisciplinaire, permettant d'assurer que cette formation soit de qualité.

Il reste encore beaucoup à faire afin d'arriver à une proposition de formation interculturelle collégiale de qualité, et nous avons fait, en conclusion, des suggestions précises sur ce plan, mais nous croyons que les propositions contenues dans cette recherche sont un pas dans cette direction.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 7

Définition du problème 7

Des faits sociaux nouveaux 7
Un enseignement collégial imparfaitement adapté sur le plan de l'ouverture à la diversité ethnoculturelle 8

État de la question 10

La proposition du Conseil des collèges 10
La proposition d'enseignantes en techniques de service de garde 11
Nos propositions 12

Le contenu de la recherche 13

Partie I : La revue de la littérature 15

Le contenu de la formation interculturelle 15

Une définition de l'éducation interculturelle 15
Les éléments de contenu de l'éducation interculturelle 16
La question des connaissances, des habiletés et des attitudes 17
Le champ des connaissances 18
Les faits 19
Les principaux concepts 19
Les généralisations et les théories 27
Le champ des habiletés 28
Le champ des attitudes 30

Les stratégies pédagogiques appropriées à une formation interculturelle 32
Une pédagogie qui respecte les émotions entourant les relations interethniques 32
Une pédagogie branchée sur le concret 32
Une pédagogie invitant à l'action 33
Une pédagogie de mise en contact 34
Des conditions concrètes d'efficacité 35

Conclusion sur la revue de littérature 36

Partie II : Adaptation de la formation interculturelle au niveau collégial 39

Adaptation du contenu 39
Le domaine des connaissances 39
Les principaux faits 39
D'autres concepts 41
Les principales généralisations 42
Le traitement pluraliste des thèmes abordés au collégial 45
Le domaine des habiletés 46
Le domaine des attitudes 46

Adaptation de la pédagogie 48

Suggestion d'un cadre, disciplinaire et transdisciplinaire, pour la formation interculturelle collégiale 50

Conclusion 55

Des suggestions de recherches ultérieures 55
Des modifications aux grilles de programmes 58
Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants 58

Annexe 61

La formation interculturelle collégiale traduite en termes de compétences 61

Bibliographie 67

INTRODUCTION

DÉFINITION DU PROBLÈME

DES FAITS SOCIAUX NOUVEAUX

Les professeurs de cégep font face à une **nouvelle clientèle**. Elle est constituée d'adultes et de jeunes, ils viennent des différentes classes sociales, une bonne partie combine, dans des proportions variables, travail et études, ils ont reçu une formation secondaire très inégale et, enfin, ils appartiennent à des minorités ethniques variées. La diversité ethnique est l'un des facteurs de diversité de la nouvelle clientèle collégiale.

En 1989, 7,4% de la clientèle totale du réseau collégial est allophone ; elle est surtout concentrée dans la région de Montréal.

> Par ordre d'importance, les langues maternelles les plus souvent déclarées par les allophones au collégial en 1989 et qui figurent dans le fichier du ministère de l'Éducation sont : l'italien (27,9%), le grec (13,5%), l'espagnol (7,2%), le créole (5,8%), le vietnamien (4,9%), le portugais (4,5%), l'arabe (4,4%), le chinois (3,3%), une langue autochtone (2,6%), le polonais (1,7%), l'allemand (1,6%), l'hébreu (1,2%) ; les autres 21,5% d'allophones ont déclaré une autre langue maternelle que celles qui viennent tout juste d'être énumérées[1].

La proportion d'allophones qui fréquentent les cégeps francophones s'accroît sensiblement depuis que les applications de la loi 101 font sentir leurs effets au collégial ; en 1983, cette proportion était de 15% ; en 1989, elle atteint près de 40%. Les cégeps anglophones reçoivent majoritairement une clientèle issue de communautés implantées au Québec depuis longtemps (les communautés juive, italienne et grecque) alors que les cégeps francophones reçoivent surtout une clientèle issue de communautés plus récemment arrivées au Québec (les communautés haïtienne, vietnamienne, arabe et espagnole).

Non seulement la clientèle des collèges change mais le **contexte social global change** également : importance croissante des technologies, interdépendance des groupes, accélération du rythme des changements, vieillissement de la population, et enfin, mondialisation des marchés et des échanges. Le Québec s'est ouvert à l'extérieur. Il entretient des relations économiques avec d'autres pays dont il achète les produits ; il exporte son savoir-faire. Il est signataire d'ententes internationales dont celle de la convention de Genève sur les réfugiés.

---

[1] Chantal Leclerc, *La présence des minorités ethniques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990, p. 13.

Il ouvre ses portes à l'immigration. Le Québec est définitivement engagé dans des relations internationales et interethniques.

> Les mutations qui surviennent à l'échelle mondiale et transforment les rapports qu'entretient le Québec avec les autres nations, combinées à l'importance grandissante du phénomène de l'immigration, obligent maintenant la société québécoise à s'ouvrir résolument aux autres. Accepter et même promouvoir l'élargissement des horizons culturels sont des exigences de la modernité[2].

UN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL IMPARFAITEMENT ADAPTÉ SUR LE PLAN DE L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE

Devant ces faits, il est urgent de constater que l'enseignement collégial n'est pas parfaitement adapté à ces nouvelles réalités. D'une part, les cégépiennes et les cégépiens issus de diverses minorités ethniques ne reçoivent pas tous les services adéquats[3] et, d'autre part, les élèves du collégial qui vont travailler et vivre dans un contexte plus ouvert sur le monde ne sont pas nécessairement formés à le faire et ce, quelle que soit leur ethnie d'appartenance. Ils doivent pourtant acquérir ce qu'il est convenu d'appeler une « compétence culturelle ».

> Le système éducatif constitue à ce égard un lieu privilégié. Il doit précisément relever deux défis. L'un est de préparer l'ensemble des élèves du Québec à vivre et à travailler dans une société qui ouvre de multiples fenêtres sur le monde. Il s'agit alors d'amener les personnes à prendre conscience d'un certain nombre de réalités du monde qui nous entoure et à être capables de se situer par rapport aux autres cultures et à leurs conditions d'existence ou d'oppression.
>
> L'autre défi, propre aux milieux pluriethniques, est d'accueillir adéquatement les membres des communautés culturelles et de contribuer à leur intégration à la société québécoise. À ce chapitre, le Québec devra chercher des points de convergence susceptibles de faire le pont entre les différences sociales et culturelles et d'assurer ainsi la cohésion sociale requise pour fonctionner ensemble tout en respectant les valeurs fondamentales de la société québécoise[4].

Présentement, l'enseignement collégial ne garantit pas cette formation. En effet, les cégeps ont été créés en 1968 et les professeurs qui y enseignent présentement

---

2 Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Les Publications du Québec, 1992, p. 68.

3 Denyse Lemay, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial, Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, p. 47-58.

4 Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Les Publications du Québec, 1992, p. 68.

sont en majorité ceux et celles qui ont participé à leur élaboration. Malgré des changements survenus dans les cours et les programmes collégiaux, ceux-ci n'ont pas fait l'objet depuis vingt ans de modifications majeures.

Comme toutes les cultures, celle des cégeps est une réponse précise à un environnement donné. Parlons de cet environnement sous l'angle limité des relations internationales et interethniques. Le Québec d'il y a vingt ans était plutôt replié sur lui-même. La société québécoise était centrée sur elle-même, occupée à se définir et à se constituer. Il faut se rappeler la vague des différents cours collégiaux sur le Québec : l'histoire, la géographie, l'économie, la politique, la sociologie, la littérature avaient toutes leur cours sur le Québec. De plus, à cette époque, la clientèle des cégeps était encore monoethnique puisque la loi 101 qui a obligé la majorité des immigrants à étudier dans le système scolaire francophone jusqu'à 16 ans a été promulguée en 1977. Ainsi, **la culture des cégeps s'est élaborée dans un contexte monoethnique**.

Depuis vingt ans, disions-nous, les cégeps ont effectué peu de changements. Quelques-uns méritent d'être mentionnés relativement à notre propos. La proportion des cours d'histoire, de géographie, d'économie, de politique, de sociologie et de littérature portant sur les réalités internationales a augmenté. De plus, certains collèges se sont engagés dans des activités internationales, soit qu'ils organisent des stages à l'étranger pour leurs élèves, soit qu'ils reçoivent des étudiantes et des étudiants étrangers, soit qu'ils envoient leurs professeurs et leurs professionnels exporter leur expertise dans d'autres pays. Enfin, les collèges des régions urbaines reçoivent une proportion toujours plus importante d'élèves appartenant à des minorités ethniques et modifient certains services en fonction de cette nouvelle clientèle[5]. Nous parlons ici d'ajustements minimaux de la culture des cégeps à l'ouverture aux relations internationales et interethniques.

Mais il y aurait plus à faire. L'ouverture au monde par la mondialisation des échanges constitue un changement structurel. Il ne s'agit pas d'une modification mineure entraînant quelques répercussions mais plutôt d'un **changement de fond impliquant des restructurations à plusieurs niveaux**.

> L'accentuation de la diversité par le biais, entre autres, de l'immigration, ne se réduit pas à un phénomène accumulatif. En effet, dans une structure donnée, l'introduction d'un ou plusieurs éléments nouveaux a des incidences sur l'ensemble des inter-relations à l'intérieur même du système ainsi que sur sa configuration générale[6].

---

5 Denyse Lemay, *Accueil et intégration des élèves des minorités ethniques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, p. 13-46 (les mesures actuellement en cours).

6 Martine, Abdallah-Pretceille, « L'école face au défi pluraliste », dans Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Émérique, (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1989, p. 228.

Les groupes sont de moins en moins hermétiquement fermés ; de plus en plus, **la dynamique acculturative** devient le processus normal d'évolution et d'adaptation. L'école doit s'ajuster à ce pluralisme et sortir des modèles monoethniques.

> La norme n'est plus dans la conformité à un modèle présenté comme stable et cohérent, simple et monovalent. Il s'agit d'apprendre à s'adapter aux situations, à maîtriser la dynamique sociale et les changements, en un mot à se socialiser au pluriel et donc à accepter des acculturations synchroniques et diachroniques[7].

Répondre à l'ampleur des bouleversements invoqués implique **un changement de perspective dans l'enseignement** tel qu'il se pratique actuellement dans les collèges. En effet, il s'agit moins d'introduire quelques éléments nouveaux que d'effectuer une réorientation dans le sens d'une formation aux réalités internationales et interethniques.

ÉTAT DE LA QUESTION

Comment adapter l'enseignement collégial à ces nouvelles réalités ? Que propose-t-on pour ajuster les collèges québécois aux changements que nous venons d'évoquer ? Pour l'instant, les propositions sont plutôt générales.

LA PROPOSITION DU CONSEIL DES COLLÈGES

Récemment, le Conseil des collèges proposait ceci. Afin de préparer l'ensemble des étudiantes et des étudiants du collégial à vivre et à travailler dans une société pluriethnique et ouverte sur le monde, il suggérait de leur **offrir une formation interculturelle** (Conseil des collèges, 1992, 68) qui soit un **objet de formation fondamentale** :

> Cela ne peut guère être l'étude d'une matière en particulier, mais plutôt le développement d'habiletés, de préoccupations, de compétences qui peut se réaliser à travers l'étude des diverses disciplines et techniques[8].

On vise alors non pas l'acquisition de connaissances factuelles mais **l'acquisition**

---

[7] *Ibid.*, p. 229.

[8] Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Les Publications du Québec, 1992, p. 85.

d'éléments transdisciplinaires, poursuivis dans l'ensemble des cours, dans l'ensemble des disciplines.

> Il faut insister à nouveau sur la nécessité que les préoccupations de formation fondamentale soient présentes dans l'ensemble des actions des éducateurs. C'est cependant dans les cours que cette formation trouve son principal point d'appui, c'est là où elle peut être menée d'une manière structurée et en symbiose avec les contenus d'apprentissage des disciplines et c'est là, enfin, qu'elle peut être évaluée. Les cours ont leur raison d'être propre dans le cadre des programmes d'études, mais ils sont aussi le principal instrument pour réaliser la formation fondamentale. Chacun des cours au programme de l'élève doit donc contribuer à la formation fondamentale et ce d'une manière organique, cohérente et planifiée[9].

Le Conseil propose de faire de « l'ouverture au monde et à la diversité des cultures[10] » l'un des neuf objets de la formation fondamentale au collégial. En effet, l'ouverture au monde et à la diversité des cultures relève de l'ensemble des cours et ne pourrait être restreinte à une seule discipline ou à quelques-unes d'entre elles. On en fait une responsabilité partagée par la majorité des enseignantes et des enseignants de collège.

LA PROPOSITION D'ENSEIGNANTES EN TECHNIQUES DE SERVICE DE GARDE

Deux professeures du cégep du Vieux Montréal ont « suggéré des ajustements au programme en T.E.S.G. pour mieux préparer les étudiantes à intervenir dans un contexte pluriethnique[11] ». Elles recommandent[12] que chaque cours devienne le lieu privilégié pour éveiller les étudiantes à la dimension pluraliste de la société québécoise et reflète la réalité pluriethnique des services de garde par des mises en situation diversifiées sur le plan culturel. Par ailleurs, elles croient que l'ajout éventuel d'un cours optionnel spécialisé en éducation interculturelle serait très pertinent. Elles recommandent également qu'un des trois stages du programme donne l'occasion aux étudiantes de prendre contact avec des enfants, des parents, des membres du personnel des services de garde appartenant à diverses communautés ethniques ; les étudiantes pourraient alors exercer leurs habiletés à la communication interculturelle. À l'intérieur d'un cours ou à l'intérieur d'un stage, elles souhaitent que chaque étudiante puisse vivre une expérience d'immersion dans une famille immigrante après avoir effectué des recherches

---

9 *Ibid.*, p. 89.

10 *Ibid.*, p. 86.

11 Huguette Beaulieu et Carole Lavallée, *L'éducation interculturelle en T.E.S.G. : c'est tout un programme !*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 1992, p. 5

12 *Ibid.*, p. 24-32.

documentaires sur la culture du pays d'origine de cette famille et sur la culture de la communauté ethnique à laquelle la famille appartient au Québec.

Les deux professeures ont défini le contenu interculturel que devraient comporter les différents cours du programme. Sur le plan des connaissances, elles suggèrent : l'histoire de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal, les différents statuts des immigrants, les politiques actuelles d'immigration canadienne et québécoise, les principales phases du trajet migratoire, les sources d'information sur les diverses communautés ethniques de son milieu, les concepts reliés aux relations interculturelles, des connaissances géographiques, historiques, politiques et sociologiques sur le Québec, le Canada et les différents pays d'origine des enfants de son milieu, des rudiments de la langue des enfants de son milieu. Quant aux habiletés, elles ont énuméré les suivantes : intervenir en présence de comportements discriminatoires, établir la communication interculturelle et résoudre des conflits interethniques, repérer les stéréotypes racistes dans la littérature enfantine, trouver du matériel et des activités reflétant le pluralisme ethnique des enfants. Elles souhaitent que soient développées les attitudes d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers d'autres cultures.

NOS PROPOSITIONS

Dans un article récent (Lemay, 1991), nous avons également fait des propositions. La formation interculturelle **doit s'adresser à l'ensemble des élèves**. Elle ne vise pas uniquement les étudiantes et les étudiants issus des minorités ethniques, elle ne doit pas se pratiquer uniquement dans les collèges urbains où se retrouve une clientèle ethniquement diversifiée. Elle doit viser à ouvrir l'ensemble des élèves au pluralisme parce que le défi intéresse toute la société québécoise.

La modification des contenus de cours est sûrement un élément essentiel de cette réorientation. On pense souvent spontanément à l'introduction d'informations sur les communautés ethniques et sur les relations internationales. Il va de soi que ceci est nécessaire. Les cours doivent apporter des informations culturelles diversifiées. Par exemple, le cours de sociologie de la famille ne peut plus parler uniquement de la famille québécoise francophone de vieille souche passant de la famille rurale stable à plusieurs enfants avec autorité forte du père à la famille urbaine moins nombreuse, souvent monoparentale, où les valeurs sont éclatées. Ce cours doit aussi parler des familles québécoises d'origine haïtienne, asiatique, latino-américaine qui ont élaboré d'autres modèles familiaux. Tous ces modèles de famille ne seront pas présentés sur un même pied ; il importe que le modèle majoritaire québécois soit le point central à partir duquel d'autres modèles sont présentés.

Mais cet ajout d'informations serait nettement insuffisant s'il n'était accompagné d'un changement de perspective sur la réalité de la famille. La famille québécoise

rurale était-elle aussi homogène que le modèle tente de le faire croire ? Y a-t-il un seul modèle urbain ? Les Québécois d'origine haïtienne se conforment-ils tous à un même type de famille ? **Le changement de perspective provient de l'accent à mettre sur les variations sociales d'un modèle culturel**. Une formation interculturelle apporte des informations sur les différents modèles culturels mais elle évite de les présenter de façon simpliste, catégorisante et homogénéisante.

Ce nouveau milieu d'échanges entre les cultures exige **que les collèges forment l'ensemble des élèves à comprendre les différents modèles élaborés dans leurs milieux respectifs et à faire des choix parmi les différents modèles proposés**.

LE CONTENU DE LA RECHERCHE

Afin d'aller au-delà de ces propositions, nous avons entrepris deux démarches. D'abord, nous avons cherché dans la littéraure des suggestions de contenu pour une formation interculturelle et des suggestions de pédagogie appropriée à ce type de contenu. Ensuite, nous avons tenté d'approfondir ce contenu à la lumière de nos vingt années d'expérience d'enseignement de l'anthropologie dans divers collèges, de notre expérience de formation interculturelle auprès d'enseignantes et d'enseignants des différents niveaux scolaires, de notre expérience de conseillère pédagogique à l'interculturel au collégial. Ces expériences de travail nous ont permis de cerner le contenu de la formation interculturelle collégiale, de suggérer un cadre disciplinaire pour l'enseignement de ce contenu, de proposer l'introduction d'une perspective nouvelle au-delà de l'enseignement disciplinaire et d'apporter quelques suggestions pédagogiques. Nous tenons à ajouter qu'au cours de cette recherche nous nous en sommes tenue aux grandes lignes d'une formation interculturelle collégiale ; le temps accordé ne nous a pas permis de développer un contenu et une pédagogie précis : nous évoquons les principaux éléments du contenu et les principes d'une pédagogie adaptée. Mais nous suggérons en conclusion des recherches à poursuivre.

PARTIE I : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

LE CONTENU DE LA FORMATION INTERCULTURELLE

Nous allons puiser dans la littérature québécoise, canadienne, américaine et européenne francophone sur l'éducation interculturelle les éléments nous permettant de cerner le contenu d'une formation interculturelle. Nous allons d'abord retenir une définition de l'éducation interculturelle ; par la suite, nous présenterons les diverses catégories de contenu d'une éducation interculturelle relevées dans la littérature.

UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

C'est chez Ouellet que nous avons trouvé la définition de l'éducation interculturelle la plus complète : elle retient les principaux éléments dégagés par différents chercheurs (Camilleri, 1988, 565-582 ; Pagé dans Ouellet et Pagé, 1991, 62-63 ; Québec, 1987 a) et b).

> Le concept d'éducation interculturelle désigne toute formation systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires :
> une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ;
> une plus grande capacité de communiquer entre personnes de cultures différentes ;
> des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psycho-sociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme ;
> et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité. (Ouellet, 1991, 29-30)

Nous retrouvons les trois champs de l'éducation interculturelle : les connaissances (compréhension de la culture, des mécanismes psychosociaux, des facteurs sociopolitiques), les habiletés (à communiquer entre personnes de cultures différentes, à participer à l'interaction sociale), les attitudes (ouverture à la diversité). Nous expliciterons plus loin cette définition en énumérant les divers éléments de son contenu.

Pour James A. Banks (1975, 19-20-21), une éducation interculturelle doit contenir des connaissances sur la culture et entraîner le développement d'attitudes. Selon lui, elle permettra aux étudiantes et aux étudiants de :
- se comprendre eux-mêmes ainsi que le monde social dans lequel ils vivent ;

- comprendre qu'il y a plusieurs façons d'être humains et apprécier la versatilité de la culture humaine, la diversité de son adaptation à des milieux différents ;
- comprendre que les humains ont différentes façons de répondre aux mêmes besoins ;
- comprendre mieux sa culture par l'effet de miroir ;
- se décentrer, tolérer les différences, sortir de son ethnocentrisme.

D'autres auteurs ont fait ressortir l'importance de faire de l'éducation interculturelle une orientation, celle de développer la multiplicité des points de vue, qui imprègne l'ensemble d'un curriculum.

> La confrontation des individus appartenant à des sphères culturelles différentes relativise les connaissances, oblige à construire un savoir multipolarisé. Les connaissances ne peuvent plus être présentées comme des vérités immuables et universelles, alors qu'elles ne sont que des étapes d'une pensée marquée par le temps et l'espace. La stratégie interculturelle exige cette confrontation permanente des points de vue. (Abdallah-Pretceille, 1990, 162-163)

> L'éducation multiculturelle peut atteindre ces buts si elle pénètre tout le curriculum. Plutôt que d'ajouter des unités séparées au sujet de divers groupes culturels, les éducateurs doivent transformer le curriculum dans l'ensemble pour affirmer la diversité et honorer les perspectives multiples. Les sciences sociales, l'histoire et la littérature sont les terrains les plus fertiles pour ce changement. (Willis, 1993, 1)

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Nous avons cherché dans la littérature des bilans déjà dressés de contenus d'éducation interculturelle éprouvés. Nous avons été surprise de ne pas en trouver. Plusieurs auteurs, nous le verrons à l'instant, ont défini ce que devait contenir l'éducation interculturelle mais ils l'ont fait à partir d'une définition, théorique et idéale, de l'éducation interculturelle de laquelle ils ont déduit différents contenus, ou encore à partir d'un constat de relations interculturelles non réussies qu'ils ont voulu aider à corriger. Nous avons trouvé peu d'auteurs récents suggérant un contenu interculturel à partir d'une expérience de formation et d'une évaluation de son efficacité.

Une seule exception : Ungerleider et Sherlock (1988) ont mené une analyse des contenus de formation interculturelle donnée depuis le début des années cinquante, surtout à des adultes travaillant dans divers contextes américains et canadiens ; ils ont aussi analysé les évaluations faites de ces formations. Ils ont constaté (1988, 30-32) que la majorité des formations ne s'appuyaient pas sur des considérations théoriques ou méthodologiques mais sur des constatations de besoins. Par ailleurs, ils ont suggéré des catégories de contenus plus pertinentes sur le plan de l'efficacité de la formation. Ces auteurs ont tiré des conclusions générales sur les conditions d'efficacité de la formation, sur lesquelles nous

reviendrons plus loin, et sur la pondération relative des connaissances, habiletés et attitudes dans les divers contenus de formation interculturelle.

La question des connaissances, des habiletés et des attitudes

Discutons tout d'abord des différents champs que l'on retrouve à l'intérieur du contenu de l'éducation interculturelle. Bien que peu d'études aient abordé cette question, il est généralement accepté que le domaine interculturel couvre le champ des connaissances, des habiletés et des attitudes. Ces différents champs auront-ils une importance égale ?

Selon Ungerleider et Sherlock, il faut moins insister sur les changements d'attitudes que sur les modifications de comportements dans des contextes institutionnels et sociétaux. Selon eux, cela ne veut pas dire par ailleurs que les changements d'attitudes doivent être oubliés dans les formations interculturelles mais plutôt que leur importance doit être beaucoup moindre que celle de l'apport de connaissances ou les suggestions de modifications de comportements. Les études évaluatives portant sur les formations interculturelles axées principalement sur le développement d'attitudes ont permis de constater qu'elles se sont révélées généralement inefficaces, que les personnes qui les ont suivies se sont senties accusées et qu'elles ont réagi par la défensive, et qu'enfin les dimensions relatives à l'établissement dans lequel avaient lieu les relations interculturelles qu'on souhaitait modifier risquaient d'être oubliées en faveur de considérations personnelles (1988, 67).

Faute de plus d'études sur la question, nous retenons les points suivants. Le champ des connaissances est toujours reconnu par les spécialistes ; on déplore les effets pervers d'une formation interculturelle trop axée sur les différences culturelles mais on ne conteste pas la pertinence d'apporter des connaissances ; celles-ci seront définies plus loin. Le champ des habiletés doit être relié au domaine de pratique (milieu de travail, d'étude, de vie) des personnes à qui s'adresse la formation ; il doit permettre à ceux et celles qui reçoivent la formation d'améliorer leur comportement dans les situations interculturelles. Enfin, le champ des attitudes doit être abordé avec modestie ; il importe moins de viser le développement de nouvelles attitudes que de s'appuyer sur des attitudes positives déjà présentes.

Le champ des connaissances

Plusieurs auteurs, Lorreyte (1988), Abdallah-Pretceille (1990), Ouellet (1991), Khouri (1992), Cohen-Émérique (1993), ont insisté sur le fait que l'éducation interculturelle ne devait pas se résumer à des informations sur les diverses communautés ethniques.

Car, selon Martine Abdallah-Pretceille (1990, 161), il y a des dangers à faire reposer l'éducation interculturelle sur la recherche d'informations sur les différentes communautés ethniques :
- les enseignants n'auront pas le temps d'aller chercher des informations sur les différents groupes ethniques ;
- les informations sur les « autres » ne mènent pas nécessairement à la compréhension des relations interethniques car les deux pôles sont responsables de la relation et non un seul ;
- les informations sur les communautés n'épuiseront jamais l'infinité des potentialités des individus ;
- « la recherche sytématique de cohérence et d'explication peut conduire à une schématisation réductrice, préjudiciable à l'individu que l'on cherche à aider ».

Quelles sont alors les connaissances utiles ?

Banks (1975, 30-31-32-35-42) a précisé le contenu d'une formation interculturelle sur le plan des connaissances. Il s'agit :

• des FAITS historiques et sociologiques qui sont vérifiables et dénués de jugement de valeurs ; généralement, ces faits sont limités dans la capacité d'expliquer et de prédire les comportements culturels ; pour cela, ils sont rapidement oubliés mais ils sont utiles au développement des concepts, des généralisations et des théories qui, eux, permettent de comprendre ;

> Il est important de faire voir l'histoire de l'immigration dans sa profondeur historique, de faire des comparaisons entre les migrations des différents groupes et de permettre les comparaisons des caractéristiques des différents groupes. (Banks, 1975, 11)

• des CONCEPTS qui sont des mots ou phrases permettant de catégoriser ou classifier des observations ; les concepts utiles du domaine des relations interculturelles proviennent de différentes disciplines (anthropologie, sociologie, psychologie, économie, sciences politiques, géographie, histoire) ;

• des GÉNÉRALISATIONS et des THÉORIES qui établissent des liens logiques entre deux ou plusieurs concepts formant des énoncés scientifiques pouvant être testés et vérifiés par des données ; elles permettent de prédire.

> La pédagogiqe interculturelle privilégie, en ce sens, les cursus, les démarches, la

> méthode au détriment des connnaissances ponctuelles, figées et aseptisées. (Abdallah-Pretceille, 1990, 187)

> L'acquisition de cette compétence suppose, bien sûr, que l'on prenne au sérieux la culture des autres et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver du sens et pour situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui les portent. Mais cela suppose aussi que l'on apprenne à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et par rapport à la dynamique dans laquelle elle s'inscrit[13].

Dans le cadre restreint de cette recherche, nous allons tenter d'identifier les principaux éléments retenus par la littérature concernant les faits, les concepts et les théories utiles dans toute formation interculturelle. Il ne s'agira pas ici d'expliciter chaque élément mais d'en présenter les caractéristiques essentielles.

Les faits

Nous l'avons vu plus haut, Banks spécifie qu'il s'agit de faits historiques et sociologiques sur l'immigration. La littérature n'explicite pas ces faits car ils varieront en fonction des pays, des régions où se donnera la formation interculturelle. Dans la deuxième partie de la recherche, nous énumérerons les faits qui nous semblent pertinents pour l'enseignement collégial québécois.

Les principaux concepts

La littérature est explicite à cet effet : les concepts utiles à l'éducation interculturelle sont tirés de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychologie. Les concepts le plus souvent mentionnés sont les suivants : culture, relativisme culturel, racisme, préjugé et stéréotype. Nous pourrions nous engager dans une longue opération si nous voulions définir les concepts de l'éducation interculturelle. Nous allons plutôt relever les concepts centraux et en faire ressortir les caractéristiques essentielles.

La culture

> Plutôt qu'une information sur les cultures qui ne pourra être que partielle, sinon partiale, il convient de familiariser les enseignants avec des procédures dynamiques de comportement, en les mettant en garde contre la réification de

---

13 Fernand Ouellet, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 119.

> caractères extérieurs. L'objectif serait alors de favoriser la compréhension de la nature et du fonctionnement de la culture, considérée en elle-même, en dehors de telle ou telle culture particulière. (Abdallah-Pretceille, 1990,165)

La CULTURE au sens anthropologique est **un ensemble de réponses adaptatives d'un groupe à un environnement précis** (Camilleri, 1988, 567) ; elle est **l'ensemble des éléments appris en société par les membres d'une société ; ces éléments sont des actions, des pensées (raisonnements, croyances, sentiments, sensations) et des perceptions**[14]. La culture est ici présentée comme une série de comportements, d'institutions, de croyances patiemment élaborés au cours du temps par un groupe soumis à des contraintes écologiques, économiques, démographiques et historiques particulières.

Cette définition entraîne plusieurs conséquences :

- elle interdit la hiérarchisation des cultures : celles-ci sont autant de réponses adaptatives à des environnements particuliers ;
- elle incite à dépasser la description de la culture pour en rechercher une explication (Camilleri, 1985, 157) : des motifs d'adaptation expliquent les divers traits culturels ;
- elle permet de parler de ressemblances autant que de différences : les cultures ont toutes la même logique d'être des réponses (différentes) à l'environnement, elles sont souvent des solutions (différentes) aux mêmes besoins (Camilleri, 1988, 575) ;
- elle met en valeur l'aspect dynamique de la culture : en effet, la culture n'est pas figée ; elle trouve de nouvelles réponses quand l'environnement (pris au sens large) se modifie. Camilleri souligne qu'elle est en évolution constante à cause des emprunts et des échanges qu'elle fait avec d'autres (1988, 565-592).

Une autre définition met l'accent sur le caractère organisateur de la culture : la culture est une façon de découper le réel, de fabriquer des catégories qui l'ordonnent d'une façon particulière, « comme un ensemble de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe » (Clanet, 1990, 15). Ces catégories évoluent, elles ne sont pas définitives.

> Prendre en compte la variable culture n'équivaut pas à multiplier les catégories de référence, ni à ériger celles-ci en données totalisantes et définitives, mais à intégrer la variable culturelle comme une norme. (Abdallah-Pretceille, 1988, 506)

> ...l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées, que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ce stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils

---

14 Pour plus d'explications, consulter Christian Barrette, Édithe Gaudet et Denyse Lemay, *Guide de communication interculturelle*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1993, 171 p.

> tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camilleri,1985, 13)

Toutefois, le concept de culture présente certains dangers signalés dans la littérature sous le nom d'EFFETS PERVERS de l'éducation interculturelle.

Si la culture est entendue dans un sens statique, elle fige les individus dans un carcan ; en effet, les individus qui sont porteurs de culture manipulent constamment leur bagage culturel au gré des influences, des expériences, des mouvements que la vie leur apporte ; depuis leur naissance, ils « reçoivent » leur culture mais ils la transforment également.

> L'objectif pédagogique est moins ici de définir les cultures en présence – ce qui en tout état de cause ne peut conduire qu'à la formation de nouveaux stéréotypes – que d'amener à une meilleure compréhension des processus d'élaboration et de transformation des identitiés culturelles. (LORREYTE, 1988, 24-25)

D'ailleurs, la connaissance d'une culture n'est que provisoire et doit être sans cesse reformulée, reconstruite, confrontée à la réalité, aux faits de l'histoire (Abdallah-Pretceille, 1990, 212).

> Un enseignement des cultures souvent réduit à la culture des fractions de classe dotées de légitimité culturelle et à un peu de folklore cuisiné : quelques tranches de vie quotidienne saupoudrées de statistiques relevées de quelques documents authentiques, doit faire place à une formation à l'analyse, la critique des phénomènes culturels. (Abdallah-Pretceille, 1990, 187)

Si les cultures sont confondues avec les individus, elles nient l'individualité des personnes. En effet, les individus sont concrets, les cultures sont abstraites ; prendre les premiers pour les dernières équivaut à nier la distanciation qu'ils peuvent prendre face à leur propre culture. On ne peut donc les confondre avec la culture dont ils sont en partie porteurs.

> ...c'est bien cette homogénéité postulée à la fois pour Soi et pour les Autres qu'il s'agit d'explorer, de déconstruire (...) l'accentuation des ressemblances intra-catégorielles accompagne la différenciation inter-catégorielle et nourrit la discrimination entre groupes. Inversement, l'affaiblissement et l'homogénéisation des membres d'un groupe rend moins aisée la différenciation entre groupes.
> Par conséquent, en rendant moins homogène la perception d'un groupe, on rend la discrimination à son égard plus difficile. Un tel travail de déconstruction conduit à faire émerger toute la diversité et toutes les contradictions que subsument les représentations identitaires... (LORREYTE, 1988, 24-25)

Si les facteurs culturels sont survalorisés au détriment d'autres facteurs sociaux et psychologiques de différenciation entre les individus tels l'âge, le sexe, la classe sociale, les expériences (Berthelot, 1990, 90-91), ils cachent la multiplicité des sources de différenciation entre les individus et les groupes.

> Ainsi par exemple, l'enseignant s'attachera à présenter les faits culturels dans des contextes variés en fonction de la région, du lieu social et économique, du temps (...) la cérémonie du mariage sera présentée, non pas à partir d'un seul modèle, mais en jouant sur les variations régionales, sociales, religieuses, économiques, selon les modes, etc. De même, le statut de la femme et son rôle dans la société sera perçu à travers des situations contradictoires : la publicité, l'indépendance professionnelle, l'égalité des droits mais aussi (...) les inégalités de salaire... (Abdallah-Pretceille, 1989, 236-237)

> Dans sa capacité à combiner en une représentation unique toutes les contradictions, la référence ethno-culturelle engendre une utopie : celle d'une harmonie entre les membres du groupe désigné. Cette harmonie de l'« ethno » traverserait toutes les classes, les tendances politiques, l'éducation, les disparités économiques, les différences psychologiques comme si ces réalités étaient moins importantes, moins réelles, moins déterminantes que l'héritage « racial », ethnique ou identitaire (...) L'individu devient un simple échantillon du groupe (...) Il n'est pas un Indien, mais l'Indien... (Khouri, 1992, 7)

Si l'accentuation des différences culturelles masque les ressemblances entre les groupes et les individus, cela compromet le consensus entre les individus et voire même à l'intérieur d'une nation (Camilleri, 1985, 154).

Bref,

> Le travail critique sur les conséqunces perverses de l'ethnicité doit s'opérer sur deux fronts. Il doit combattre les deux extrêmes 1) du particularisme crispé et 2) de l'homogénéisation planétaire qui sont l'un comme l'autre des impositions d'hégémonie qui se font toujours dans la souffrance et le malheur, et qui n'aboutissent qu'à radicaliser les oppositions. (Khouri, 1992, 2-3)

En résumé, la culture est le concept central de la formation interculturelle et elle comporte plusieurs dimensions : la culture est à la fois la somme des équipements matériels et intellectuels d'un groupe donné ainsi qu'une façon particulière de catégoriser le réel ; les différentes cultures sont autant de réponses à des conditions de milieu (géographiques, historiques, démographiques, économiques) : en ce sens, elles se ressemblent sous certains angles et diffèrent sous d'autres ; la culture n'est pas innée mais transmise par imitation et éducation ; elle n'est pas figée mais dynamique en fonction de facteurs internes et externes ; de ce fait, elle est toujours plurielle en ce sens que les différentes catégories d'individus qui en font partie la traitent chacun à sa façon ; elle est une abstraction à laquelle personne n'adhère parfaitement mais que tous les individus qui en font partie partagent plus ou moins.

> En d'autres termes, ce ne sont pas les connaissances sur les autres groupes humains et sur leurs cultures qui font problème, mais le fait de les aborder dans une attitude d'observation extérieure et de consommateur, sans analyser la dynamique psycho-sociale et socio-politique dans laquelle s'insère le rapport à l'Autre. Si on évite cet écueil dont les développements qui précèdent nous invitent à ne pas sous-estimer l'importance, on peut penser que l'enrichissement des connaissances sur les Autres, loin d'être un obstacle,

> constitue une composante essentielle de la formation des éducateurs dans une société pluraliste. (Ouellet, 1991, 98)

Le relativisme culturel

Le RELATIVISME CULTUREL est un concept anthropologique désignant **le fait que toutes les cultures se comprennent et se jugent relativement aux conditions historiques et sociales qui les ont vu naître : elles sont toutes des réponses particulières à un milieu donné**. Théoriquement, elles se situent sur un pied d'égalité. On ne peut juger une culture d'après les normes en vigueur dans la sienne car celles-ci ne sont pas applicables partout et toujours ; au contraire, elles correspondent à des conditions particulières et non universelles.

> Ce qui est certain, c'est que les hommes sont égaux, dans ce sens qu'ils ont tous « la même âme, la même intelligence et le même coeur » (citation de Bastide). Ce qui est également certain, c'est que les cultures sont fonctionnellement égales, dans ce sens que – primitives, traditionnelles ou modernes – elles sont toutes habilitées à médiatiser les rapports de l'homme à la nature, à l'homme et au transcendant. Mais elles ne sont pas équivalentes, parce que ces rapports eux-mêmes sont qualitativement différents et manifestent précisément leurs différences dans le contact, aujourd'hui inévitable, entre les deux types de cultures. (Abou, 1992, 125)

Souvent dans la littérature sur l'éducation interculturelle, on trouve le concept de relativisme culturel inadéquat car on veut lui donner une portée pratique. On applique le principe du relativisme culturel au jugement sur des cultures en présence dans une situation historique concrète. On constate alors que, dans la pratique d'une vie commune, toutes les cultures ne peuvent s'affirmer en même temps sans contradiction ou même sans heurt. De plus, dans la réalité politique concrète d'un pays, on ne peut nier que toutes les cultures ne sont pas sur le même pied : la culture dominante impose ses normes (Camilleri, 1988, 581-583). Tout au plus, pourrait-on parler de

> ...culture communautaire, celle-ci recouvrant l'ensemble des codes, normes, valeurs, etc. communs aux différentes subcultures de l'ensemble de la société. Culture communautaire qui permet aux différentes subcultures de tenir ensemble, de se situer les unes par rapport aux autres, d'établir entre elles des relations, des échanges, d'amorcer la dynamique évolutive de la société interculturelle. (Clanet, 1990, 218)

Constatons qu'on utilise alors un même concept, le relativisme culturel, dans deux contextes différents. Le concept anthropologique a une valeur théorique : toutes les cultures ont un égal « droit » à être comprises quant à leur adaptation à un milieu donné : en ce sens, elles se valent. Transposé dans le cadre fonctionnel d'une société pluriethnique, le concept n'a plus de valeur ; en effet, toutes les cultures ne peuvent se juxtaposer à l'infini sous prétexte qu'elles sont « égales » ;

la vie collective ne peut tolérer une multiplicité de règles, elle doit s'articuler autour de normes communes démocratiques qui ne sont pas communes parce qu'elles sont les meilleures mais parce qu'elles ont réussi à s'imposer, même démocratiquement, pour toutes sortes de raisons (démographiques, politiques, historiques, économiques).

et enfin Camilleri :

> ...ce principe instaure un point de vue qui permet de dépasser les différences culturelles et de porter sur elles des jugements, mais d'une autre façon et selon d'autres critères que ceux en usage avant lui. Opter pour le relativisme culturel, c'est se mettre dans l'obligation d'accepter les valeurs qui fondent en droit les conditions de la coexistence des valeurs culturelles différentes... (Ouellet, 1991, 55)

La question du relativisme culturel soulève celle de la comparaison entre les cultures. Que nous apprend-elle ?

Les cultures ont en commun un nombre limité d'éléments qui tiennent aux caractéristiques fondamentales des humains. Ouellet parle de commune humanité.

> ...la prétention des relativistes et des nationalistes à ne définir l'homme que par les déterminations qui lui confèrent son appartenance à une nation donnée signifie la négation de son statut d'homme, c'est-à-dire à la fois de sa singularité individuelle et de son aspiration à l'universalité. (Abou, 1992, 114)

D'autres valeurs, sans être universelles parce qu'humaines, se retrouvent dans plusieurs cultures étant donné la vitesse des échanges internationaux. Simard parle de valeurs de la modernité qui ont commencé à se développer au siècle des lumières, Berthelot de valeurs démocratiques et Abou de valeurs universelles inhérentes aux droits de l'homme.

Sur un autre plan, les cultures multiples qui se retrouvent dans une société pluraliste doivent se donner des règles de vie commune. Pagé parle de contrat social commun. Nous y reviendrons plus loin.

Le racisme

Les définitions du racisme comportent deux pôles. Au sens strict du terme, le RACISME désigne **l'idéologie qui soutient que les différences biologiques, sociales et culturelles entre les groupes ethniques sont des différences de supériorité/infériorité entraînées par la biologie héréditaire**.

1. Il existe des différences biologiques significatives entre les êtres humains, ce qui permet de les regrouper en « races » dont certaines sont « pures » ;

2. les races pures sont biologiquement supérieures aux autres et cette supériorité se traduit également par des supériorités psychologiques, sociales, culturelles et spirituelles ;
3. ces multiples supériorités expliquent et légitiment la dominance et les privilèges des groupes supérieurs. (Vincent, 1986, 5)

Au sens large, le racisme désigne **l'ensemble des pratiques et des croyances discriminatoires touchant le plus souvent des groupes minoritaires définis selon la couleur de la peau ou en termes ethniques**.

Selon Albert Memmi, le racisme est :

> une valorisation généralisée et définitive des différences réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur afin de légitimiser une agression ou des privilèges.

Selon Sylvie Vincent,

> Le racisme est un phénomène discriminatoire qui s'appuie sur l'invention d'une hiérarchie et l'exercice d'un pouvoir, le tout justifié par un mythe quel qu'il soit. Tous les peuples sont en mesure d'être logiquement et gravement discriminatoires. (1986, 14)

Le racisme au sens strict est un phénomène social basé sur la notion de race. Pourtant, depuis près de vingt ans déjà, les recherches biologiques ont largement démontré l'inutilité du concept de race au sens de catégorie biologique. En effet, la biologie a analysé le caractère trompeur de la notion de race entendue comme catégorie d'individus (les Noirs, les Blancs, les Jaunes) ayant en commun des caractéristiques biologiques exclusives permettant de les distinguer (par la couleur de la peau, la forme et la taille de la tête, des yeux, du nez et des lèvres). Les plus récentes découvertes en génétique ont démontré que les individus d'un même groupe, qu'il soit défini sur la base de la couleur de la peau ou sur la base de la culture, ont presque autant de variétés génétiques entre eux qu'avec ceux d'un autre groupe. Par exemple, les Français se distinguent les uns des autres par leur groupe sanguin, leur résistance au diabète, leur pilosité, leur voix, etc. quoiqu'ils soient en très grande majorité des « Blancs ». Autrement dit, si on considère l'ensemble des caractéristiques génétiques (qui constituent le génotype), et non seulement les caractéristiques physiques apparentes (qui constituent le phénotype et qui sont à la fois déterminées par les gènes et par le milieu), on constate qu'elles varient presque autant à l'intérieur des groupes humains qu'entre les groupes humains. C'est parce qu'on a privilégié certaines caractéristiques phénotypiques (la couleur de la peau particulièrement), à une époque où la génétique ne s'attardait qu'aux caractéristiques biologiques visibles, qu'on a cru établir des groupes humains bien définis ; plus la génétique nous révélait des caractères héréditaires, visibles ou non extérieurement, plus elle nous montrait que ceux-ci varient d'un individu à l'autre presque tout autant que d'un groupe à l'autre. La race en tant que catégorie biologique n'a donc plus de valeur scientifique.

Cela n'empêche pas le racisme d'exister car, dans son sens large, il a établi des catégories hiérarchiques d'individus sur la base de la culture ou de l'ethnie. Il devient alors une forme de discrimination au sens où Allport l'a définie :

> Il y a discrimination quand on ne reconnaît pas à des individus ou des groupes une égalité de traitement qu'ils peuvent souhaiter. (1979, 51)

Les préjugés et les stéréotypes

Le racisme est un phénomène qui se prépare et se développe. Des attitudes et des comportements particuliers mènent à des comportements racistes. C'est dans cette perspective qu'il faut situer les préjugés et les stéréotypes.

Dans *The nature of prejudice* (1954), Allport avait apporté les éléments essentiels de la définition du PRÉJUGÉ. **Il s'agit d'un jugement formé avant l'examen des faits, favorable ou défavorable** (Allport, 1979, 6). Toutefois,

> Les préjugements deviennent préjugés uniquement s'ils ne sont pas révisés une fois exposés à un nouveau savoir. Un préjugé, contrairement à une mauvaise conception, est activement résistant à toute évidence qui l'ébranlerait. Nous avons tendance à devenir émotifs quand un préjugé est traité avec contradiction. (Allport, 1979, 9)

Selon Martine Abdallah-Pretceille, deux mécanismes expliquent la constitution du préjugé : la perception sélective qui ne fait voir et retenir que ce qui confirme son préjugé et l'évitement du contact avec l'objet de préjugés qui fait qu'on repousse les occasions de le contredire (Abdallah-Pretceille, 1988, 501).

Le préjugé se manifeste sous diverses formes : parler contre l'objet de son préjugé, l'éviter, le discriminer, l'attaquer physiquement, l'exterminer (Allport, 1979, 14-15).

Quant au STÉRÉOTYPE, favorable ou non, **il est une croyance exagérée associée à une catégorie. Le stéréotype est une image mentale**. La catégorisation, l'organisation cognitive, l'étiquetage linguistique, le stéréotype sont des aspects d'un même processus mental complexe (Allport, 1979, 191).

Préjugé et stéréotype sont des concepts voisins. Ils sont tous deux des opinions formées en dehors de la réalité, ils peuvent être favorables ou défavorables ; le préjugé est un jugement individuel sur telle personne ou tel comportement alors que le stéréotype est un ensemble de caractéristiques qu'un groupe attribue à un autre groupe.

Allport a bien démonté le processus cognitif à l'oeuvre dans le stéréotype ;
- certaines associations d'impressions tendent à devenir des généralisations ;

- la catégorisation met de l'ordre dans notre univers ;
- on a tendance à conserver nos généralisations aussi longtemps qu'elles nous servent selon le principe du moindre effort ;
- les généralisations résistent au changement ; l'admission d'exception renforce les généralisations ;
- les catégories nous permettent de reconnaître un objet ou un individu et d'attendre de lui un certain comportement en accord avec nos perceptions. (Allport, 1979, 175-176)

> Bref, les catégorisations peuvent être à la fois utiles et dangereuses : utiles si elles nous évitent de répéter les mêmes observations et nous permettent d'intervenir rapidement, mais dangereuses si elles nous empêchent de rejoindre les personnes réelles, qui se confondent rarement avec les généralisations[15].

Martine Abdallah-Pretceille insiste également sur l'aspect de généralisation que comporte le stéréotype.

> Les mécanismes qui régissent la formation du stéréotype sont la généralisation, le réductionnisme, la permanence et l'amalgame. Ces mécanismes sont, en outre, entachés d'affectivité et de subjectivité. (Abdallah-Pretceille, 1990, 124)

Pour elle, le préjugé n'est pas le résultat d'une méconnaissance et d'une désinformation : il répond à des objectifs affectifs, psychologiques. Il est d'un autre ordre que celui de l'intellect.

> Ainsi, il sera possible d'envisager une éducation contre les stéréotypes non pas en démontant la correspondance entre le discours et la réalité, mais en centrant la réflexion sur le locuteur lui-même, sur les modalités et les fonctionnements de la pensée. (Abdallah-Pretceille, 1990, 127)

> Ainsi donc, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir. (Abdallah-Pretceille, 1990, 189)

Les généralisations et les théories

Les sciences cognitives ont bien souligné l'importance dans l'apprentissage d'un cadre de référence global sur les phénomènes étudiés afin d'améliorer la compréhension des problématiques à l'étude et d'en assurer une meilleure rétention.

Selon James A. Banks (1975, 9), il faut aider les étudiants à développer des

---

15 *Ibid.*, p. 134.

généralisations scientifiques, à travailler sur les concepts au sujet des caractéristiques qu'ont en commun les groupes ethniques, au sujet du statut unique de chaque groupe ethnique et au sujet des raisons pour lesquelles l'ethnicité est une partie intégrante de notre système social.

Il faut donner l'occasion aux personnes qui suivent la formation interculturelle d'établir des liens entre les faits étudiés, de relier les faits aux concepts, de situer les faits et les concepts dans un champ plus vaste où des comparaisons seront possibles.

Dans la littérature, on ne suggère pas précisément les généralisations et les théories que devrait contenir une formation interculturelle. Nous le ferons dans la deuxième partie de cette recherche.

Le champ des habiletés

Dans la littérature sur l'éducation interculturelle, on reconnaît quatre catégories générales d'habiletés utiles aux relations interculturelles.

Les habiletés à la communication interculturelle

Il y a d'abord les habiletés de base nécessaires à la communication interculturelle : elles sont définies surtout par les auteurs américains du courant de la communication interculturelle (Samovar, 1981 et Hoopes, 1979/1981) :

- apprendre à se connaître soi-même ;
- prendre le temps de communiquer :
  - prendre en considération le cadre physique et humain,
  - développer ses habiletés de communicateur,
  - développer sa capacité d'écoute,
  - vérifier ses perceptions,
  - encourager le feed-back ;
- résister à la tentation de porter des jugements hâtifs ;
- développer l'empathie ;
- rechercher les éléments communs entre les cultures.

(Ouellet, 1991, 121-123 et 127)

Les habiletés à intervenir

D'autres auteurs mettent l'accent sur les habiletés à déboucher sur une action concrète.

> ...fournir aux élèves les connaissances, attitudes et habiletés nécessaires pour la participation active à la vie civique. Il s'agit de leur apprendre à penser globalement et à agir localement (...) Il faut fournir aux étudiants des occasions de faire des choix, de prendre des décisions et d'évaluer les conséquences de leur décision. (Ouellet, 1991, 176)

> Le programme vise à habiliter l'élève à prendre des décisions, à poser des actions dans le but de résoudre des problèmes personnels. (Banks, 1975, 29)

Ungerleider et Sherlock mentionnent que les habiletés enseignées doivent être utiles et pratiques (1988, 2) : elles doivent déboucher sur des actions concrètes dans le milieu de travail ou de vie ; elles doivent améliorer la capacité d'entrer en relation avec les personnes d'autres cultures ; elles doivent permettre de lutter contre le racisme, les préjugés et l'ethnocentrisme.

Les habiletés à la négociation interculturelle, à la recherche de compromis

Dans certains cas de situations conflictuelles, l'action à poser peut nécessiter la recherche d'un compromis. L'habileté à établir des ponts entre des personnes de cultures différentes est une habileté complexe qui requiert des sous-habiletés nombreuses telles :

- reconnaître qu'on a affaire à un conflit culturel et non à des comportements aberrants ;
- considérer l'autre comme partenaire égal dans la recherche d'une solution ;
- voir le rapprochement dans les deux sens ;
- accepter la rationalité de l'autre comme compréhensible ;
- accepter l'intercritique et refuser les vérités définitives ;
- aboutir à des modifications mutuelles ;
- rendre explicite ce qui est implicite ;
- trouver les zones fluides, les interstices de la culture où il y a du flottement, des marges de liberté (Cohen-Émérique, 1993, 81-87).

Les habiletés à se socialiser au pluriel

Le courant français met l'accent sur les habiletés à se situer dans un cadre multiculturel et à se mouvoir dans cet univers de références changeant, à réguler son parcours personnel et social.

> Il s'agit d'apprendre à s'adapter aux situations, à maîtriser la dynamique sociale et les changements, en un mot à se socialiser au pluriel et donc à accepter des acculturations synchroniques et diachroniques. Apprendre à communiquer, c'est-à-dire à échanger et négocier des rôles et des représentations, apprendre à sauvegarder une cohérence et une identité personnelle au-delà des mutations, du polymorphisme social et culturel, tout en évitant de s'enfermer dans une structure identitaire figée et monolithique constituent des enjeux prioritaires. (Abdallah-Pretceille, 1989, 228-229)

Le champ des attitudes

Trois catégories d'attitudes sont le plus souvent visées par les formations interculturelles.

L'ouverture à la diversité est assurément une attitude de base assurant un minimum d'efficacité à la formation interculturelle. Elle implique que les professeurs donnent le goût aux étudiantes et aux étudiants de découvrir et d'apprécier la diversité culturelle ; c'est par des stratégies pédagogiques adéquates sur lesquelles nous reviendrons que ce goût pourra être développé. Cette ouverture s'exercera cependant sous certaines conditions :

> L'ouverture passe par la certitude que l'autre ne va pas tenter de nous transformer à son image, de nous « assimiler » à lui (...) C'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures. (Clanet, 1990, 218-221)

La décentration/recentration est une autre attitude essentielle qu'il faut développer. Il s'agit d'abord de prendre de la distance par rapport à ses propres codes culturels et à ceux des autres cultures afin de voir leur caractère culturellement relatif. Ensuite, la recentration se fait sur les traits d'union entre les deux univers culturels, sur la recherche de médiations (Clanet, 1990, 121), dans un espace intermédiaire dirait Clanet (1990, 123), afin de dépasser l'état de déséquilibre ou de conflit généré par les deux codes culturels différents.

> À travers le phénomène de l'ethnocentrisme, c'est toute la question de

> l'apprentissage de la décentration qui est posée. Décentration personnelle (...) décentration culturelle (...) décentration intellectuelle (...) décentration idéologique (...) La multiplication des interrogations conduit à percevoir le discours interculturel comme un discours ouvert, inscrit dans une dynamique permanente nourrie par le questionnement et les contradictions. (Abdallah-Pretceille, 1990, 134)

Cohen-Émérique (1993, 76-78) a précisé les sous-habiletés nécessaires à la décentration :

. se méfier de ses premières impressions, les considérer provisoires ;
. faire émerger les images guides ;
. réfléchir sur ses présupposés :
mettre en doute ses évidences scientifiques,
mettre en doute les évidences de la tradition.

Enfin, une autre attitude sera utile pour que la formation interculturelle ait véritablement des suites dans la pratique, c'est celle de *la responsabilité* de participer à l'établissement de relations harmonieuses entre les humains de différents groupes culturels, responsabilité de briser le cercle des relations non réussies et des rapports inégalitaires (Tatum, 1992, 5), responsabilité d'assurer le respect des droits humains (Ouellet, 1991, 172), responsabilité de chaque individu à l'endroit du bon fonctionnement du contrat social et du rôle qu'il est appelé à jouer en tant que citoyen (Pagé dans Ouellet et Pagé, 1991, 62), responsabilité envers la communauté mondiale et la terre (Bennett, 1990, 281).

LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES APPROPRIÉES À UNE FORMATION INTERCULTURELLE

Dans la littérature, nous avons relevé certaines indications sur la pédagogie appropriée au contenu interculturel.

UNE PÉDAGOGIE QUI RESPECTE LES ÉMOTIONS ENTOURANT LES RELATIONS INTERETHNIQUES

Les formateurs en éducation interculturelle ont souvent remarqué que parler des relations interculturelles suscite des réactions émotives qui, quelquefois, peuvent être assez fortes. Les rapports interculturels sont d'abord des rapports humains comprenant plusieurs dimensions, dont une affective ; souvent ce sont des rapports inégalitaires, des rapports de pouvoir qui suscitent des passions ; enfin, la dynamique interculturelle généralisée est une situation nouvelle qui engendre des résistances par le simple fait qu'elle est nouvelle.

Afin de canaliser les réactions émotives et leur donner un climat d'expression favorable, il importe de créer une atmosphère de classe en identifiant des guides clairs pour la discussion de telle sorte que la classe soit un lieu sûr. Tatum (1992, 18) en suggère quelques-uns : la confidentialité, le respect mutuel, l'interdiction de fuir (« no zaps »), l'ouverture à partir de ses propres expériences.

De plus, certaines dimensions des rapports interculturels, notamment la dimension de l'ébranlement de l'identité, individuelle ou collective, suscitent des déséquilibres engendrant à leur tour des réactions émotives.

> Ruptures et dépassement que nous allons retrouver en situation interculturelle et que le pédagogue et le formateur vont être amenés à gérer et particulièrement :
> - par le repérage des identifications et des dynamiques identificatoires dans le dépassement des ruptures...
> - par la prise en compte du passé et des ruptures antérieures auxquelles le sujet a été confronté. Comment ces ruptures ont-elles été vécues, dépassées ?(...)
> - par la recherche de véritables « symboles d'union » créés ou recréés par le sujet et, de ce fait, générateurs de sens... (Clanet, 1990, 149)

> Quel que soit le niveau, la situation interculturelle peut être ramenée à une double contrainte : conserver un sytème de significations/transformer ce système de significations. (Clanet, 1990,145)

UNE PÉDAGOGIE BRANCHÉE SUR LE CONCRET

La pédagogie du concret pour parler des relations interculturelles présente plusieurs avantages.

D'une part, elle permet d'échapper aux généralisations et aux stéréotypes. Nous avons parlé du danger des effets pervers d'une éducation interculturelle qui ferait de la culture un déterminant des comportements aussi fort que celui que l'on attribuait jadis à la « race » ou encore d'une éducation interculturelle qui traiterait des cultures comme des entités réelles au détriment des individus qui en sont porteurs. Afin d'éviter ces pièges, les réflexions sur les rapports interculturels doivent émerger de faits concrets, de réalités rencontrées. Si les élèves sont invités à revenir à leurs expériences concrètes, aux personnes effectivement rencontrées, à des faits tels qu'ils se sont passés, ils peuvent alors échapper aux généralisations et aux stéréotypes.

> Apprendre à travailler, non pas sur des unités abstraites (la maison, la ville, la santé...) mais sur des faits, des phénomènes ancrés dans le quotidien et des contextes diversifiés. (Abdallah-Pretceille, 1989, 236)

Selon Lorreyte, la pédagogie de la déconstruction doit s'accompagner d'une pédagogie de la situation : revenir au concret, aux expériences vécues, aux personnes rencontrées ; se méfier des généralisations abstraites.

La pédagogie du concret permet de créer des occasions d'élaborer soi-même ses connaissances : faire des entrevues à partir d'un canevas d'entrevue pris dans une lecture, visiter des lieux où le racisme se manifeste, aller chercher un appartement accompagné d'un Noir (Tatum, 1992, 18-19).

D'autre part, elle est une condition d'efficacité de la formation interculturelle : quand le contenu et les exercices sont reliés directement au travail des participants ou à leur contexte personnel, reflétant leurs besoins et leur expérience (Ungerleider et Sherlock, 1988, 2-4), la formation interculturelle donne de meilleurs résultats.

UNE PÉDAGOGIE INVITANT À L'ACTION

L'orientation de la formation interculturelle sur les expériences concrètes des élèves peut aller jusqu'à leur proposer d'agir, de changer des comportements, des attitudes, des situations. Il faut donner aux élèves le pouvoir d'être des agents de changements.

Selon Tatum (1992, 20-21), il serait même non éthique de conscientiser les élèves sur le racisme et de ne pas leur montrer qu'ils peuvent changer les choses ; cela peut se faire au moyen d'articles de journaux, d'autobiographies, de monographies qui présentent des modèles de changement, ou encore par des travaux de groupe permettant d'élaborer un plan pour, par exemple, contrer le racisme.

UNE PÉDAGOGIE DE MISE EN CONTACT

La mise en relation des personnes appartenant à des ethnies diverses contribue-t-elle à réduire le racisme et les préjugés ? Depuis le début des années cinquante aux États-Unis, la question est posée.

Selon Allport (1954), la meilleure façon de lutter contre les préjugés est de mettre les groupes en contact.

> Les préjugés peuvent être réduits par des contacts entre groupes de la majorité et des minorités, ayant des statuts égaux, dans la poursuite d'objectifs communs. L'effet est amplifié si le contact est soutenu par l'institution et s'il conduit à la perception d'intérêts communs et de commune humanité entre les membres des deux groupes. (Allport, 1979, 281)

Près de vingt ans plus tard, Yehuda Amir précise certaines conditions favorables au changement d'attitudes ou au changement d'intensité des attitudes ainsi qu'à la réduction des préjugés à la suite de contacts entre groupes ethniques ; selon elle, ces conditions ne sont généralement pas les conditions de la vie réelle. Ces conditions favorables sont :

- un statut égal des membres en contact ;
- des perceptions positives de l'autre groupe résultant du contact ;
- un contact entre gens du groupe majoritaire et gens de statuts plus élevés des groupes minoritaires ;
- une situation qui requiert de la coopération ;
- une situation qui contient des activités interdépendantes, ayant des buts communs ou des buts différents mais ne pouvant être atteints que par la coopération intergroupe ;
- le contact est de nature intime plutôt qu'occasionnel ;
- le climat social où un responsable de l'activité encourage les contacts intergroupes ;
- le contact est plaisant ou satisfaisant.
  (Amir, 1976, 288)

Amir insiste sur le fait que les contacts interethniques doivent avoir lieu dans la vie de tous les jours, et le plus tôt possible dans la vie des individus et ce, même si chaque groupe préfère des interactions avec son propre groupe (1976, 292).

Depuis les années soixante aux États-Unis, plusieurs expériences de contact entre les groupes ont été étudiées. Katz et Taylor (1988) ont fait un bilan des recherches menées aux États-Unis entre 1976 et 1988. Ils constatent que l'hypothèse de Allport sur les contacts entre les groupes se révèle vraie si les contacts ont lieu en situation contrôlée de laboratoire mais que les effets sont moins clairs si le contexte est celui du terrain (1988, 3).

Un expérience menée en Irlande du Nord dans une école secondaire fréquentée par des filles et des garçons, catholiques et protestants, semble avoir été particulièrement fructueuse en vertu d'un principe d'équilibre de représentation visé par l'établissement pour ce qui est du sexe, de la religion, de la classe sociale, dans tous les domaines (classes, équipes sportives, quartiers) autant chez les élèves que chez le personnel (Colin, 1992).

Selon Katz et Taylor, une seule expérience s'est révélée particulièrement efficace pour des étudiants en situation de classe : les groupes d'apprentissage sont interdépendants ; chaque étudiant apprend une part de ce qu'il y a à apprendre et l'enseigne aux autres ; et réciproquement (jigsaw groups) ; ces expériences augmentent l'amour, l'estime de soi, une meilleure performance des groupes ethniques (1988, 363). Cook (1984, 183) est arrivé aux mêmes conclusions : des tâches interdépendantes mènent à un comportement coopératif et amical et développent une amitié et du respect des coéquipiers ; généralement, cela mène également à du succès dans la tâche, à la participation aux décisions du groupe, à la compétence des groupes et à l'expérience d'aide à sa propre performance.

DES CONDITIONS CONCRÈTES D'EFFICACITÉ

Ungerleider et Sherlock, qui ont étudié l'efficacité des formations données aux États-Unis et au Canada depuis le début des années cinquante, recommandent les conditions suivantes pour assurer l'efficacité d'une formation interculturelle (1988, 72-75) :

- le programme est d'une durée suffisante en fonction du contenu : plus les programmes sont longs, plus ils produisent des effets intéressants ;

- les participants déterminent eux-mêmes les objectifs ; le contenu de la formation reflète les contextes des personnes qui suivent la formation ;

- la formation s'adresse à des groupes de 12 à 20 participants, de divers groupes ethniques et sur une base volontaire ; plus le groupe est ethniquement diversifié, plus l'efficacité de la formation augmente ;

> ...en ménageant aussi (surtout) des occasions de rencontre et d'écoute avec les gens, on peut espérer parvenir à motiver chez les enseignants en formation un désir de changement interculturel, et sur cette base un désir de transformation des pratiques professionnelles.
> (HENRY-LORCERIE, 1988, 282)

- la formation utilise diverses méthodes pédagogiques ;

- elle est donnée par des formateurs connaisseurs du domaine, familiers

avec les participants et les contextes, possédant des habiletés d'enseignant et d'animateur ;

- l'efficacité de la formation est plus grande quand les personnes-ressources viennent de l'intérieur ;

- la formation doit motiver l'organisation autant que les individus ;

- à l'intérieur d'un établissement, toutes les catégories de personnel reçoivent de la formation ;

- la formation se déroule dans une atmosphère de support et de confiance ; elle évite de créer de la culpabilisation.

Plus loin, nous allons suggérer des adaptations de ces conditions aux classes des collèges.

CONCLUSION SUR LA REVUE DE LITTÉRATURE

Nous venons de recueillir dans la littérature québécoise, canadienne, américaine et européenne francophone les éléments de contenu à privilégier dans une formation interculturelle. Nous les résumons brièvement.

Il y a consensus sur le fait de faire porter la formation interculturelle sur le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. La majorité des auteurs accordent une grande importance au champ des connaissances dans le domaine interculturel ; ils considèrent que l'acquisition de connaissances constitue la base de la formation interculturelle. Par ailleurs, ils mettent en garde contre le danger de connaissances qui seraient principalement des informations concernant les différentes communautés culturelles ; les connaissances doivent être surtout des faits historiques et sociologiques sur l'immigration, des concepts ainsi que des généralisations et des théories.

Les auteurs considèrent également important le champ des habiletés dans les relations interculturelles. Ils insistent sur le fait qu'elles doivent être reliées à des situations utiles de la vie professionnelle ou de la vie quotidienne.

C'est le champ des attitudes qui, dans la littérature, reçoit le moins d'appui. Certains auteurs recommandent de ne pas axer une formation interculturelle principalement sur la modification des attitudes car les expériences dans ce sens ont produit des effets plutôt négatifs.

De plus, sur le plan de la pédagogie à privilégier dans le cas d'une formation

interculturelle, la littérature fait état d'expériences concrètes de formation dans divers milieux et, à partir de ces expériences, il a été possible de dégager certains principes pédagogiques appropriés à la formation interculturelle. Enfin, une seule étude a véritablement porté sur l'évaluation systématique de diverses expériences de formation interculturelle et elle a permis de dégager des conditions structurelles d'efficacité de la formation interculturelle.

PARTIE II : ADAPTATION DE LA FORMATION INTERCULTURELLE AU NIVEAU COLLÉGIAL

À partir de ce que nous avons puisé dans la littérature, nous allons maintenant suggérer des adaptations pour le niveau collégial. Nous allons faire des suggestions à partir de notre formation en anthropologie, de nos vingt ans d'expérience en enseignement collégial ainsi que de nos expériences de formation interculturelle auprès de diverses catégories de personnel de différents établissements d'enseignement. Nous traiterons des adaptations de contenu, des adpatations de la pédagogie et du cadre, disciplinaire et transdisciplinaire, de cette formation.

ADAPTATION DU CONTENU

LE DOMAINE DES CONNAISSANCES

Les principaux faits

Dans *Interculturalisme et pratiques pédagogiques* et *Guide de comunication interculturelle* (Barrette, Gaudet et Lemay, 1988 et 1993), nous avons dressé un inventaire détaillé des principaux faits à insérer dans une formation interculturelle. Ces faits sont tirés de l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, la politique, l'économie, la démographie. Ils concernent le phénomène de l'immigration et les informations sur diverses communautés ethniques.

Il s'agit d'abord des faits suivants concernant les immigrants :

- des données démographiques
  - nombre admis annuellement au Québec et au Canada
  - pays de provenance
  - catégories d'admission
  - âge et sexe
- des données socioéconomiques
  - scolarisation
  - occupation et catégorie professionnelle
  - chômage
- des données socioculturelles
  - connaissance des langues française et anglaise
  - concentration dans l'espace urbain
- des données historiques sur l'immigration
  - vagues d'immigration au Québec et au Canada :
    - au XIX^{e} siècle

au début du XX^{e} siècle
de 1945 à 1960
de 1960 à 1990
histoire des lois sur l'immigration au Québec et au Canada
de 1869 à aujourd'hui
- les lois canadiennes et québécoises actuelles en matière d'immigration
- les enjeux actuels de l'immigration
la dimension démographique
la dimension économique
la dimension politique
la dimension culturelle

À cette liste de faits, il faut ajouter des informations pertinentes, selon les sujets discutés ou les situations évoquées, **concernant différentes communautés ethniques**. Nous avons déjà parlé du caractère délicat des informations sur les diverses communautés ethniques. Les auteurs nous préviennent abondamment des possibles effets pervers d'une formation interculturelle qui serait trop axée sur les connaissances concernant les communautés. Ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est de véhiculer ou d'entretenir des stéréotypes sur les communautés. Selon nous, une formation interculturelle peut et même doit contenir des informations sur certaines communautés ethniques à condition que ces informations soient nuancées en fonction des sous-groupes ou des sous-cultures dont on parle et qu'elles soient accompagnées de l'obligation de toujours vérifier si elles s'appliquent aux personnes réelles rencontrées. Car il nous semble tout aussi injuste, d'un point de vue scientifique, de nier l'aspect collectif, appris et partagé des comportements humains que de présenter ceux-ci comme des copies à l'infini d'un modèle culturel unique. Une formation interculturelle doit faire comprendre que l'individu humain n'est pas tout à fait indépendant du groupe ou de la sous-culture à laquelle il appartient mais qu'il possède tout de même une marge de manœuvre par rapport aux comportements de son propre groupe social. Les comportements culturels ne sont pas des comportements individuels ; ce sont des comportements appris et partagés ; mais ils ne constituent pas un déterminisme pour l'individu qui peut toujours s'en distancier, s'en écarter. Les comportements généralement partagés par les membres de tel sous-groupe ou telle sous-culture d'âge, de sexe, de région, de catégorie professionnelle, de situation économique, etc. peuvent servir de guides dans les relations interculturelles à condition qu'ils n'empêchent pas de vérifier s'ils s'appliquent aux personnes qu'on a effectivement devant soi.

Ces informations existent dans les monographies sur les différentes communautés ethniques. On a souvent recours à des personnes-ressources en provenance des diverses communautés ethniques pour obtenir des informations « plus actuelles » sur celles-ci. Précisons qu'il faut choisir des personnes-ressources qui seront capables de nuancer les informations qu'elles apporteront en fonction des différents sous-groupes de leur propre communauté. Les monographies comme les personnes-ressources doivent être choisies en regard

de ce critère : les informations sur la communauté ethnique sont-elles présentées avec nuance selon les sous-groupes culturels de la communauté ?

Une véritable formation interculturelle fait ressortir les variations des différents modèles, les écarts entre eux et la réalité, c'est-à-dire les comportements réels des personnes qui sont censées s'y conformer. Pour le faire, on privilégiera le retour aux cas concrets, les histoires de vie, les exemples variés ; on replacera les modèles expliqués dans leur contexte social.

D'autres concepts

À ce que nous avons puisé dans la littérature sur les concepts centraux d'une formation interculturelle, nous ajoutons une définition des concepts faisant partie du même champ sémantique que les concepts déjà décrits ; ce sont les concepts suivants : ethnie, nation, communauté ethnique, minorité ethnique, minorité nationale, discrimination, ethnocentrisme, hétérophobie, identité et intégration.

Relié au concept de culture

Distinguons le concept de culture d'autres concepts qui font partie d'un même champ sémantique telles ethnie, nation, communauté ethnique, minorité ethnique, minorité nationale, culture nationale.

L'ETHNIE est **une population humaine qui se définit, en vertu d'une conscience collective d'appartenance, par une culture et une histoire communes.**

La NATION est **une ethnie habitant un pays ou une partie du territoire et qui a été liée historiquement à la création de ce pays** (sens politique). La NATION peut aussi être assimilée au peuple qui habite un pays ; à ce moment, elle peut être formée d'une ou de plusieurs ethnies (sens géopolitique).

La COMMUNAUTÉ ETHNIQUE est **un groupe social issu d'une population immigrante et qui partage un héritage culturel distinct.**

Une MINORITÉ est **un groupe social qui est en situation d'infériorité politique ou économique ou démographique, et qui est l'objet de discrimination**. Les MINORITÉS ETHNIQUES sont formées des communautés ethniques et les MINORITÉS NATIONALES sont formées des nations qui n'ont pas, ou qui prétendent ne pas avoir, tous les droits liés à leur statut de nation.

La CULTURE NATIONALE comprend **les normes communes** qui rendent possible la vie en société, telles les règles, les lois, la langue.

Relié au concept de racisme

Le concept de racisme est voisin de celui de discrimination.

La DISCRIMINATION est **un ensemble de comportements menant à une perte de droits sur la base de l'un ou l'autre des 14 motifs énumérés dans la Charte des droits et libertés de la personne**. Le racisme est une forme de discrimination sur la base du motif de la « race », de la couleur, de l'origine ethnique ou nationale. La discrimination est un concept plus générique que le racisme ; le concept de discrimination comprend celui de racisme.

Relié aux concepts de préjugé et stéréotype

Il faudra distinguer les concepts suivants appartenant au même champ sémantique : ethnocentrisme, hétérophobie.

L'ETHNOCENTRISME est **la *tendance* à privilégier les valeurs et les normes de son groupe d'appartenance et à en faire le seul modèle de référence pour porter des jugements négatifs et dévalorisants sur les autres ethnies**.

L'HÉTÉROPHOBIE est la peur de l'autre.

Les principales généralisations

Nous suggérons trois domaines où les élèves devraient être amenés à faire des généralisations et à connaître des théories s'y rapportant : des généralisations sur le phénomène global de l'immigration, l'insertion des relations interculturelles dans le contexte général des rapports politiques et économiques entre les groupes, les différents modèles de gestion du pluralisme dans les sociétés multiethniques.

Des généralisations sur le phénomène global de l'immigration

Les différents faits concernant l'immigration peuvent être mis en comparaison pour en dégager des constantes ou **des généralisations sur le phénomène global de l'immigration**, au Québec et au Canada, puis ailleurs dans le monde.

> Si on croise les données concernant les pays de provenance des immigrants et les époques d'immigration, on dégage l'évolution des mouvements de population au pays et dans le monde. On débouche sur les rapports politiques et économiques entre les pays

industrialisés et les pays en voie de développement.

Si on compare les données concernant les critères de sélection des immigrants à travers l'histoire de l'immigration du pays, on dégage les besoins et les moyens de contrôle du pays sur son immigration.

Comparer la population immigrée et la population non immigrée selon l'âge et la scolarisation permet de dégager les besoins de main-d'œuvre du pays et les moyens de contrôle sur son immigration.

Comparer les taux d'activité et de chômage des différentes communautés ethniques au pays, leur scolarisation, leur connaissance du français et de l'anglais permet de mieux connaître certaines caractéristiques du marché du travail du pays.

Comparer les immigrants selon l'âge à l'arrivée, le sexe, les motifs et les conditions d'émigration, la scolarisation, la connaissance du français et de l'anglais, etc. permet de dégager des constantes sur les conditions d'insertion des immigrants au pays et les facteurs qui la favorisent ou la retardent.

Comparer les mouvements migratoires dans le monde permet de dégager les motifs d'émigration et les enjeux de l'immigration[16].

Ces comparaisons ou généralisations permettent d'utiliser les faits et de les mieux retenir en établissant des liens entre eux. Elles permettent également d'accéder à un niveau de compréhension plus élevé du phénomène de l'immigration.

L'insertion des relations interculturelles dans le contexte général des rapports politiques et économiques entre les groupes

Le domaine des relations interculturelles doit être situé dans le champ plus vaste des **rapports politiques et économiques entre les groupes sociaux à l'intérieur d'un même pays et entre les pays**. Selon Berthelot (1990, 90-91), les rapports sociaux entre les groupes sont d'abord des rapports économiques et politiques et les relations interculturelles ont intérêt à être situées dans le champ plus vaste des rapports économiques et politiques entre les groupes (Ouellet, 1989, 5), que ce soit à l'intéreur d'une même société ou encore à l'échelle mondiale (Berthelot, 1990, 98). On parle alors de rapports inégalitaires entre les groupes sociaux bien que les cultures soient jugées équivalentes sur le plan théorique et d'un point de vue anthropologique.

Les rapports économiques et politiques entre les groupes sociaux entachent ou encodent les relations interpersonnelles entre des individus membres de ces

---

16 Dans *Interculturalisme et pratiques pédagogiques*, nous avons donné des suggestions d'activités à faire avec les étudiantes et les étudiants aux pages 169 à 176, 199, 202 à 204.

groupes. Cohen-Émérique mentionne (1993, 73-74) que la relation interculturelle se situe souvent dans un rapport social inégalitaire où dominant/dominé, ex-colonisateur/ex-colonisé, développé/sous-développé, blanc/noir se rencontrent en ayant déjà devant eux, avant même qu'ils commencent leur propre communication, un passé de menaçant/menacé. C'est ce qu'elle nomme le *contentieux* préexistant à la communication interculturelle.

Les différents modèles de gestion du pluralisme dans les sociétés multiethniques

À l'intérieur d'une même société, les différents groupes ethniques en présence peuvent avoir **des réactions plus ou moins fortes de rejet ou d'acceptation,** allant de l'assimilation à l'intégration pluraliste. Ils ont développé des modèles différents de gestion du pluralisme. **Le continuum de ces réactions sociales** doit être présenté en faisant ressortir les nuances entre les réactions et les différentes combinaisons possibles entre les éléments du continuum.

Berry a développé un tableau des formes possibles de relations culturelles dans les sociétés plurielles en posant deux questions :

Valorise-t-on et recherche-t-on des relations positives ?	Veut-on maintenir l'identité culturelle et les coutumes ?	
	OUI	NON
OUI	INTÉGRATION	ASSIMILATION
NON	SÉPARATION/SÉGRÉGATION	DÉCULTURATION (MARGINALISATION)

(Berry, 1984, 12)

Pour Triandis (1988, 31), l'assimilation est une politique visant à ce que chaque groupe culturel adopte la culture majoritaire, tandis que l'intégration est une politique visant à coordonner les buts de chaque groupe culturel mais permettant à chaque groupe de maintenir sa culture.

Pour lui (1988, 48), le pluralisme signifie le développement de l'interdépendance, de l'appréciation et des habiletés à agir intimement avec des personnes d'autres cultures ; cela implique des relations sociales où les récompenses sont plus grandes que les coûts pour les deux côtés.

Selon Pettigrew (1988, 19), l'intégration sous-entend

> ...des interactions intergroupes qui impliquent des processus sociaux qui facilitent l'intégrité intragroupe et les relations intergroupes.

Pour Clanet (1990, 65), les conditions d'une intégration pluraliste de différents ensembles socioculturels sont les suivantes :

> 1/ Il faut d'abord que soit reconnue à l'intérieur d'une même entité politique la nécessité de langages communs nécessaires à la sauvegarde de l'intégrité physique et psychologique des individus et des groupes en présence...
> 2/ Il faut ensuite que soit explicitement reconnu et admis le droit à la différence culturelle, c'est-à-dire que les différents sous-ensembles disposent de moyens de développer des visions de l'homme et du monde, des langages, des modes de vie (...) différents les uns des autres...
> 3/ Il faut enfin que des relations et des échanges réciproques s'instaurent entre différents sous-ensembles culturels. (Clanet, 1990, 65)

On parle de plus en plus de culture communautaire (Clanet, 1990, 218), de consensus social (Pagé, 1991), de culture nationale (Laberge, 1991,111) où il faut un minimum de normes nécessaires à la coexistence de la plus grande diversité possible de normes (Camilleri, 1988, 581-583), d'où l'importance de l'éducation aux droits (Berthelot, 1990, 103, Québec, 1987 a), 29-35 et Québec, 1987 b), 38-39).

Le traitement pluraliste des thèmes abordés au collégial

À ce domaine des connaissances, nous aimerions effectuer un dernier ajout. Il nous apparaît que la formation collégiale devrait contenir un traitement pluraliste de certains thèmes enseignés. Nous pensons précisément aux thèmes suivants : la santé, la maladie, la maladie mentale, la mort, le rapport au corps, la famille, la sexualité, l'individu, la société, la spiritualité, l'histoire, la morale. Nous pensons qu'une formation interculturelle supérieure ne saurait échapper à une présentation de divers points de vue culturels sur ces thèmes. Nous avons évoqué, à la suite de Martine Abdallah-Pretceille[17], la nécessité d'un changement de perspective dans l'enseignement collégial consistant à mettre l'accent sur les variations sociales des modèles culturels ou encore sur les variations culturelles des modèles sociaux. En d'autres termes, à l'intérieur de leur formation interculturelle, les cégépiennes et les cégépiens doivent apprendre qu'il existe d'autres modèles culturels que ceux de leur propre société. Nous rejoignons ici le souhait du Conseil des collèges déjà exprimé en introduction. Les variations culturelles des divers thèmes enseignés dans les collèges doivent être abordées dans un grand nombre de cours ; c'est à l'ensemble des professeurs que cela s'adresse.

---

17 Voir pages 10 et 11 du présent document.

Comment les professeurs y parviendront-ils ? Le cadre trop restreint de cette recherche ne nous permet pas de répondre précisément à cette question mais disons pour le moment que les professeurs doivent apprendre à puiser leurs informations à diverses sources historiques et culturelles ; ils doivent développer l'habileté à rechercher divers points de vue sur la matière enseignée en consultant des auteurs d'époques et de régions culturelles différentes.

LE DOMAINE DES HABILETÉS

Il est difficile d'élaborer plus à fond sur les habiletés à développer car celles-ci varieront en fonction du programme des élèves, selon les situations réelles qu'ils sont susceptibles de rencontrer en hôpital, dans un poste de police, en garderie ou ailleurs.

Notre expérience auprès de professeurs du collégial préoccupés par la formation interculturelle de leurs étudiantes et de leurs étudiants nous suscite les recommandations suivantes. Afin d'être le plus utiles possible, les habiletés devront être développées à partir de mises en situation réelles, d'études de cas, de contacts avec des professionnels du futur milieu. Les élèves devraient être amenés à prendre position et à dire pourquoi, elles ou ils réagiront de telle ou telle façon devant les simulations présentées. Leur position devrait tenir compte et utiliser les concepts, les faits et les théories déjà étudiés.

LE DOMAINE DES ATTITUDES

L'enseignement des attitudes est une question complexe que nous ne sommes pas préparée à traiter en profondeur. Ce que la revue de littérature nous a appris, c'est que les formations interculturelles axées principalement sur le développement d'attitudes positives face aux personnes appartenant à des minorités ethniques n'ont pas produit les meilleurs résultats[18]. Nous proposons les orientations suivantes. Il semble qu'il serait préférable de repérer les attitudes jugées positives face aux personnes appartenant à diverses minorités ethniques chez les élèves qui les possèdent déjà et de les mettre en valeur plutôt que de viser principalement le développement de nouvelles attitudes. Cette proposition vaut particulièrement dans le cadre d'un cours de 45 heures ; elle s'atténue si l'on poursuit l'objectif du développement d'attitudes à l'intérieur d'un programme de deux ou trois ans ; nous reviendrons sur cet aspect plus loin. Chez les élèves qui ne posséderaient pas déjà des attitudes positives, il faudrait leur en présenter l'utilité, leur montrer en quoi ces attitudes les aideront à se faire une place

[18] Voir p. 15 et 16 du présent document.

intéressante dans le monde pluraliste qui les attend. Certes, il est indispensable de développer des attitudes positives nouvelles utiles en situation interculturelle. Mais il est difficile d'oublier le fait que les individus peuvent posséder déjà, au moment de leur formation, des attitudes négatives qui font écran au développement d'attitudes positives et d'habiletés nouvelles. Il faut alors contrer ces attitudes négatives par des stratégies pédagogiques adéquates

Comment y parvenir ? Pour l'instant, nous ne sommes pas compétente pour répondre à cette question. L'enseignement d'attitudes au niveau collégial continue de faire l'objet de recherches particulières et le temps accordé à celle-ci ne nous a pas permis de tenir compte de ces recherches en cours.

Nous nous en tiendrons aux conclusions d'une recherche relativement récente[19] : Morissette et Gingras (1989, 116-120) proposent six règles d'action dans l'enseignement d'attitudes.

1. ...En effet, dans l'apprentissage d'une attitude, les attitudes déjà acquises, soit à l'égard du même objet, soit à l'égard d'un objet semblable (...) constituent le fondement sur lequel il faut bâtir les nouvelles acquisitions. C'est, en somme, un principe pédagogique universel, qui prescrit d'aller du connu vers l'inconnu, en affectif comme ailleurs.
   Voilà pourquoi l'enseignant ou l'enseignante cherchera chez l'élève des points d'appui sur lesquels asseoir ses interventions. Ces points d'appui, ce seront, par exemple, les choses que l'élève aime déjà (...) ou les gestes susceptibles de rejoindre ses motivations (...) ou les expériences plaisantes déjà vécues (...) ou les compétences, en termes de connaissances ou d'habiletés.

2. ...un élève apprend plus facilement et plus rapidement une attitude si l'enseignant ou l'enseignante prend d'abord le temps, et la peine, de lui en démontrer la signification ainsi que les conséquences personnelles.

3. L'apprentissage d'une attitude suppose une démarche soutenue et exige des exercices répétés et parfois fastidieux. L'enseignant ou l'enseignante doit faire preuve d'imagination pour varier les situations d'apprentissage, les exercices, les gestes, pour changer les formes de stimulation, ne fût-ce que pour maintenir l'attention ou la participation de l'élève à un niveau raisonnable.

4. Une des conditions favorables à l'apprentissage d'une attitude est évidemment la présence d'émotions, de sentiments intimement associés aux objets qui servent de cibles (...) Une des techniques efficaces pour susciter de la satisfaction, c'est l'expérience du succès. Le succès produit des effets plus marqués s'il résulte d'un effort soutenu à travers des étapes bien planifiées, ou s'il couronne un apprentissage qui en vaut la peine aux yeux de l'élève.

5. À la fin de chaque étape importante dans le cheminement d'apprentissage d'une attitude, il faut que l'élève sache que l'enseignement a été efficace,

---

19 Dominique Morrissette et Maurice Gingras, *Enseigner des attitudes ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, p. 116-121.

d'une attitude, il faut que l'élève sache que l'enseignement a été efficace, prenne conscience de sa nouvelle compétence, et ce, à la lumière de critères externes, autant que possible (...) Il faut prévoir et structurer cette prise de conscience de la compétence, l'organiser afin que chaque élève puisse vérifier jusqu'à quel point il a acquis l'attitude, au niveau d'intériorisation souhaité.

6. Un des principes, pour ne pas dire une loi quasi universelle en apprentissage est celui du renforcement (...) : si l'élève est récompensé lorsqu'il apprend une attitude, cela augmente la probabilité que son apprentissge s'améliore, peu importe que la récompense soit tangible ou sociale, externe ou interne. Il faut cependant reconnaître qu'en règle générale, avec des élèves plus âgés, les récompenses sociales ou internes ont des effets plus marqués.

ADAPTATION DE LA PÉDAGOGIE

Au cadre pédagogique déjà puisé dans la littérature, nous aimerions ajouter quelques réflexions sur la pédagogie relative au concept de culture. Selon nous, ce concept est différent des autres dans le sens où il touche à des aspects affectifs et politiques qui doivent être traités avec délicatesse. Nous n'avons pas trouvé dans la littérature de recommandations précises à cet effet, mais notre expérience d'enseignement nous en a suggéré.

Précédemment, nous avons décrit le contenu du concept de culture : ses éléments, ses différentes acceptions, ses pièges et les termes qui s'y apparentent. Maintenant, traitons de la façon d'aborder cette matière.

Pour parler du concept de culture, on parlera inévitablement de différentes cultures. Nous avons déjà suffisamment parlé des dangers de présenter les cultures en véhiculant des stéréotypes ; nous ne revenons pas sur ce point. Les cultures seront-elles présentées en les juxtaposant les unes aux autres ? Théoriquement, on sait que toutes les cultures se valent, qu'elles ont toutes leur raison d'être en fonction des conditions qui les ont vues naître : c'est l'essentiel du concept de relativisme culturel développé en anthropologie. Mais pratiquement, les différentes cultures au Québec ne sont pas sur le même pied ; la culture majoritaire et les sous-cultures de la majorité tendent à imposer leurs normes, non pas par la force mais par le nombre. Il faut discuter avec les élèves de cette dimension politique du concept de culture. Dans la pratique de la vie quotidienne, les différentes cultures ne sont pas sur un pied d'égalité ; la culture majoritaire prime.

Les modèles de la culture et des sous-cultures majoritaires occuperont une place importante dans l'enseignement des comportements culturels, non pas parce qu'ils sont meilleurs mais parce qu'ils sont des points de repère de la société dans laquelle vivent les collégiennes et les collégiens. Le fait de présenter la culture et les sous-cultures de la majorité avec plus d'emphase permettra aux élèves de **se**

situer par rapport aux modèles culturels de leur société. Cette recommandation vaut pour tous les élèves, autant ceux et celles de la majorité que ceux et celles qui sont issus des différentes minorités ethniques au Québec car tous ont besoin de connaître leur société pour mieux y participer. De plus, pour les élèves ayant immigré récemment au Québec, connaître la culture québécoise sera utile à leur intégration ; souventes fois, les immigrants au Québec réclament que la culture québécoise leur soit exprimée clairement, que les normes et les valeurs de la majorité leur soient présentées explicitement.

Aborder en classe différentes cultures devrait également permettre aux élèves de se situer par rapport à leur propre culture. En éducation interculturelle, il est convenu de nommer « effet de miroir » cet éclairage nouveau qu'apporte à sa culture le fait de la comparer à d'autres. Voilà une autre façon de permettre aux élèves de **se situer,** cette fois **par rapport à leur propre culture**. Mais les étudiantes et les étudiants qui fréquentent les cégeps n'ont pas tous la même culture : ils n'ont pas tous la même culture de classe sociale, ni la même culture régionale, ni la même culture d'âge, ni la même culture ethnique. Certains élèves sont immigrants eux-mêmes ; d'autres sont enfants d'immigrants et il existe une problématique particulière à ceux et celles qu'on appelle « les enfants de la deuxième génération » tiraillés entre le monde culturel de leurs parents et celui de leurs amis, dont ils sont à certains moments partie et à certains moments exclus ; d'autres combinent, et ces cas seront de plus en plus fréquents, des appartenances multiples : par leur père originaire de tel pays, par leur mère originaire d'un autre pays, par leur immigration et leur intégration au Québec. Donc, quelle que soit la culture des élèves, on doit faire en sorte qu'en classe quand on aborde le concept de culture et ses différentes manifestations, on permette aux élèves d'établir des comparaisons entre les cultures étudiées et la leur. C'est leur donner des occasions de mieux se connaître.

> Ainsi l'ethnologie met-elle à distance les « objets » culturels ; objets d'une autre culture qu'elle nous amène à situer dans l'ensemble d'un système, mais aussi objets de sa propre culture qu'elle nous oblige, au miroir de l'autre, à voir sous un jour nouveau. Des comportements, des situations (...) considérés comme « naturels » et allant de soi, en viennent à s'imposer comme relatifs et culturels (...) L'autre culture joue donc le rôle de révélateur par rapport à la sienne propre, ce qui a fait dire qu'on ne peut bien connaître sa culture que si l'on en connaît au moins une autre (...) L'ethnologie apparaît donc comme une discipline privilégiée susceptible de rompre l'enfermement du chercheur. (Clanet, 1990, 196-197)

Si le concept de culture est traité dans ce cadre pédagogique, il peut fournir aux cégépiennes et aux cégépiens une occasion de mieux définir une partie de leur identité, leur identité ethnique, et de mieux se situer dans l'ensemble culturel québécois.

SUGGESTION D'UN CADRE, DISCIPLINAIRE ET TRANSDISCIPLINAIRE, POUR LA FORMATION INTERCULTURELLE COLLÉGIALE

Nous aimerions terminer notre recherche sur la formation interculturelle des cégépiennes et des cégépiens en exprimant des suggestions quant au cadre de cette formation.

Nous croyons que la formation interculturelle au collégial doit correspondre au niveau d'enseignement qu'est le collégial, c'est-à-dire un niveau d'enseignement supérieur généralement donné par des spécialistes universitaires. Au primaire et au secondaire, nous concevons que le contenu interculturel puisse être abordé sous la forme d'une sensibilisation effectuée par les professeurs de diverses disciplines ; pour respecter la nature du niveau collégial, il doit faire l'objet d'un enseignement spécialisé, que ce soit dans un cadre disciplinaire ou transdisciplinaire.

Un cadre disciplinaire

Nous venons de décrire avec assez de précision le contenu de base d'une formation interculturelle collégiale. Nous l'avons partagé en trois secteurs : les connaissances, les habiletés et les attitudes. Selon nous, ces trois domaines relèvent de la compétence de trois catégories différentes de professeurs ; aucun professeur ne serait adéquatement préparé à les donner tous. Nous pensons que les connaissances et les habiletés générales relèvent de la compétence des professeurs d'anthropologie et, dans certains cas, des professeurs de sociologie, que les habiletés spécifiques à un milieu de travail reviennent aux professeurs des disciplines de concentration des différents programmes professionnels, et que les attitudes devraient être traitées dans les cours de psychologie.

Les connaissances et les habiletés que nous avons définies font partie de la formation disciplinaire des professeurs d'anthropologie : pour eux, il s'agit de compétences déjà acquises. Ceux-ci ont appris au cours de leur formation initiale les principaux concepts, les principales théories et ils ont pu développer les habiletés générales ; ils ont peut-être appris également les différents faits concernant l'immigration récente au Québec et au Canada, surtout si leurs études universitaires datent de peu ou qu'ils ont suivi des activités de perfectionnement dans le domaine. Dans certains cas, et d'autant plus que leur formation universitaire est récente, les professeurs de sociologie peuvent également avoir déjà reçu une formation sur la sociologie des relations interethniques. À notre avis, il ne serait pas efficace de demander à tous les professeurs de toutes les disciplines de tenter de donner cette formation sur le plan des connaissances aux étudiantes et aux étudiants de tous les programmes. Nous avons observé au cours des contacts que nous avons eus avec les professeurs de diverses

disciplines, pourtant tous intéressés à la formation interculturelle de leurs élèves, que le bagage de connaissances n'était pas facile à maîtriser pour les professeurs dont ce n'était pas l'objet de formation disciplinaire initiale. Reportons-nous aux concepts, faits et théories que nous avons décrits plus haut : il s'agit bien de connaissances spécialisées qu'il faut connaître avec extension, profondeur et nuance ; s'il ne s'agissait que de définitions à mémoriser, nous ne serions pas aussi exigeante sur la formation des professeurs habilités à le faire. Mais comme nous parlons de l'enseignement collégial, c'est-à-dire d'un niveau d'enseignement supérieur, nous pensons que les concepts, faits et théories ne doivent pas qu'être mémorisés mais définis, appliqués dans des situations diverses, comparés, approfondis à un point tel qu'ils font l'objet d'une « manipulation » spécialisée. Malheureusement, nous avons souvent vu des personnes de bonne foi mal à l'aise avec des concepts anthropologiques mal maîtrisés. Encore une fois, nous le répétons, si la formation collégiale visait une sensibilisation aux relations interculturelles, nous ne serions pas aussi exigeante ; mais comme nous réclamons une formation interculturelle collégiale de qualité, nous la plaçons sous la responsabilité des spécialistes disciplinaires que sont les enseignantes et les enseignants de cégep.

Les habiletés spécifiques sont reliées aux comportements adéquats dans des situations de travail réelles. Les professeurs des disciplines de concentration connaissent mieux que tout autre, surtout s'ils ont effectué régulièrement des stages en milieu de travail, ces situations de travail. C'est aux professeurs de soins infirmiers à traiter avec leurs élèves de ce qu'il faut faire quand des enfants réclament de faire eux-mêmes la toilette funéraire de leur mère qui vient de décéder à l'hôpital, aux professeurs de techniques policières de présenter le rôle du policier dans des situations de violences interethniques, aux professeurs de techniques de service de garde de faire connaître à leurs élèves les comportements à adopter avec des parents qui conçoivent l'utilisation de la réprimande physique envers leurs enfants comme un devoir parental. Bref, les situations concrètes de travail doivent être abordées par les personnes qui les connaissent véritablement, c'est-à-dire les professeurs des concentrations professionnelles.

Enfin, la question des attitudes positives à développer relèverait, selon nous, des professeurs de psychologie dont c'est la compétence de traiter du domaine affectif, du développement et du rôle des attitudes, du rôle des préjugés et des stéréotypes dans les perceptions et les opinions.

Il est entendu que si nous acceptons cette proposition (que des professeurs de diverses disciplines vont contribuer chacun à leur façon selon leur formation initiale à la formation interculturelle des cégépiennes et des cégépiens), nous allons vers une conception-programme de la formation interculturelle au collégial. En effet, il ne s'agit pas d'attribuer cette formation interculturelle à un seul cours, ni de la faire relever indistinctement de l'ensemble des cours, mais plutôt de la concevoir répartie dans certains cours et échelonnée sur l'ensemble

du programme. Particulièrement pour l'enseignement d'habiletés et d'attitudes, le facteur temps est avantageux ; si tout au long du programme, divers professeurs proposent l'acquisition d'habiletés de plus en plus complexes à exercer dans des situations variées de la vie quotidienne et du monde du travail, les étudiantes et les étudiants maximisent leurs chances de les maîriser. Il en va de même de l'enseignement des attitudes ; le facteur temps est un des problèmes reliés à l'enseignement et à l'évaluation de l'acquisition d'attitudes nouvelles : à l'échelle d'un cours, c'est quasiment impossible, en deux ou trois ans, c'est probable.

Il va sans dire que cette proposition sous-entend que les professeurs du collégial qui donneront ces cours auront besoin d'une certaine formation avant de pouvoir les donner adéquatement. Nous reviendrons sur ce point en conclusion.

Un cadre transdisciplinaire

Plus haut, nous avons suggéré d'ajouter au contenu interculturel tiré de la littérature le traitement pluraliste des thèmes abordés au collégial. C'est donc à la grande majorité des professeurs de le faire ; on ne peut réserver cet aspect à quelques cours, à quelques professeurs. Par ailleurs, ceux-ci le feront pour les thèmes de leur discipline : nous demeurons dans le champ de leur compétence. À titre d'exemples : un professeur de soins infirmiers devra parler d'autres façons de voir la maladie, la mort, les soins, le rapport au corps que celles généralement rencontrées dans notre société ; un professeur de psychologie abordera la sexualité, les besoins individuels et le développement de la personne dans un cadre global où les variations culturelles seront présentes ; un professeur de philosophie traitera de problèmes moraux avec ouverture sur d'autres façons de les concevoir.

CONCLUSION

Nous sommes très consciente que cette recherche laisse encore de grandes interrogations quant au contenu et à la pédagogie de la formation interculturelle collégiale. Dans le cadre très restreint de cette recherche, nous n'avons abordé que les grandes lignes ou les balises du contenu et de la pédagogie d'une formation interculturelle collégiale. Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que ces grandes lignes sont appuyées sur les réflexions des chercheurs en éducation interculturelle ; comme praticienne depuis quelques années dans le domaine, nous avons voulu apporter des précisions que notre expérience nous suggérait.

DES SUGGESTIONS DE RECHERCHES ULTÉRIEURES

Nous avons des suggestions quant à la poursuite de la réflexion et des expérimentations en vue de développer une éducation interculturelle collégiale de qualité.

À la liste des concepts déjà énumérés, il faudrait en ajouter deux autres : le concept d'identité et celui d'adaptation culturelle. Le concept d'identité est très relié aux réflexions pédagogiques dont nous avons parlé à propos du concept de culture. Mais il mériterait d'être approfondi pour lui-même : sa définition, ses acceptions, son extension, des exemples, la façon de l'aborder. Nous ne l'avons pas fait au cours de cette recherche faute de temps car ce concept requiert une recherche à lui tout seul. C'est un concept qui prend des allures nouvelles dans le monde d'aujourd'hui où les identités sont devenues plus mouvantes et complexes. À l'âge des cégépiennes et des cégépiens, l'identité est une préoccupation importante. À l'occasion de leur formation interculturelle, ils peuvent approfondir leur identitié en en découvrant de nouveaux aspects : l'identité ethnique est un des critères d'identité ; ceux de l'âge, du sexe, de la classe sociale, de la catégorie professionnelle en sont d'autres ; l'identité ethnique n'est pas fixe une fois pour toutes : elle évolue avec la vie de l'individu qui peut emprunter des éléments à diverses cultures rencontrées ; l'identité est complexe : elle est faite d'appartenances multiples.

Le concept d'adaptation culturelle devrait faire également partie du bagage de concepts de la formation interculturelle de base. Nous pensons à l'adaptation au sens très large, indépendamment des divers modèles de gestion du pluralisme que peuvent proposer les sociétés dont nous avons déjà parlé. Nous pensons plutôt à l'adaptation de l'immigrant qui arrive dans un nouveau pays : le processus de cette adaptation, ses phases, les conditions de réussite de la part des immigrants eux-mêmes, les facteurs facilitants de la part de la société d'accueil, ses objectifs ultimes, les exemples variés à partir des différentes vagues

d'immigration au Québec. Ce concept permettrait aux élèves de comprendre que les immigrants se situent à des étapes différentes de leur processus d'adaptation à leur nouvelle société et qu'en fonction de celles-ci, ils ont telle ou telle préoccupation principale.

Sur le plan des connaissances faisant partie de la formation interculturelle, nous avons très peu touché à la question du traitement pluraliste des thèmes abordés au collégial. Des professeurs intéressés à le faire nous ont dit que c'était la recherche documentaire sur d'autres façons de traiter leur thème qui était difficile ; par exemple, un professeur de psychologie aimerait bien présenter d'autres façons de concevoir la sexualité mais il ne sait pas où aller chercher cette documentation, il ne sait pas juger si elle est juste ; il nous semble qu'il ne sait pas non plus l'intégrer à son cours ni faire travailler ses élèves sur ce matériel. C'est toutes ces démarches qui devraient être tentées, expérimentées et mises à la disposition des enseignants, et ce, sur différents thèmes. Il existe quelques manuels scolaires sur le marché qui présentent des variations culturelles des thèmes présentés : il y aurait une belle étude à faire de ces manuels. Véhiculent-ils des stéréotypes ? Comment est intégrée la perspective pluraliste ? Une recherche portant sur le traitement du pluralisme dans les manuels scolaires utilisés au primaire et au secondaire[20] a déjà dénoncé la pratique qui consiste à introduire des informations sur les autres ethnies par le biais d'encadrés ou d'un dernier chapitre au volume qui, par ailleurs, ne modifient en rien le discours de tout le volume ; c'est-à-dire que la pluralité ethnique est présentée à part ; elle n'est pas intégrée au contenu. Il faudrait mettre les professeurs en garde contre ce genre de volumes.

À partir de la revue de littérature, nous avons identifié les principales habiletés requises dans le domaine des relations interculturelles. Resterait à préciser les situations interculturelles propres aux différents milieux de travail : l'hôpital, la garderie, la rue, le CLSC, etc. et les habiletés précises à exercer dans ces situations. Nous désignons par situations interculturelles les situations où les futurs travailleurs de ces milieux auront à exercer des habiletés aux relations interculturelles. Certaines habiletés, comme les habiletés à la communication interculturelle, ne posent pas véritablement problème ; il en va autrement de l'habileté à la négociation interculturelle, à la recherche de compromis ainsi que de l'habileté à se socialiser au pluriel. Présentement, dans les milieux

---

20 Marie McAndrew, *Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec*, Université du Québec à Montréal et Université McGill, 98 pages.

gouvernementaux[21] et le milieu universitaire[22], on est en pleine recherche sur les « accommodements raisonnables » ; il est convenu de nommer accommodements raisonnables les solutions-compromis que la Charte des droits de la personne oblige à trouver dans des situations où des droits différents s'affrontent et doivent être tous deux respectés. Ces situations ne sont pas simples et le Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration a proposé un cadre pour les analyser. Comment ce cadre s'applique-t-il dans les différents milieux ? Quelles retombées à long terme auront les solutions-compromis proposées ? Nous en sommes encore au stade de la recherche et de l'expérimentation. Étant donné précisément que nous en sommes à ce stade, il serait utile que les diverses expérimentations sur l'enseignement et l'évaluation de ces habiletés soient publiées dans le réseau collégial et qu'elles servent à l'enrichissement de la réflexion que nous commençons.

Il y a beaucoup à faire également dans le domaine des attitudes. Il faudrait tenir compte des recherches récentes et des recherches en cours au collégial sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes, tenir compte des conclusions de recherche en interculturel dont nous avons déjà parlé portant sur les risques d'axer une formation interculturelle sur le développpement d'attitudes, mettre au point une stratégie pédagogique appropriée à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes spécifiques au domaine interculturel que nous avons énumérées plus haut et évaluer ses retombées à court et à moyen terme.

Puisque notre recherche consistait à poser les grandes balises d'une formation interculturelle collégiale, nous n'avons pas développé de propositions pédagogiques précises par rapport aux différentes parties du contenu. Au-delà de *Interculturalisme et pratiques pédagogiques*[23], il faudrait publier d'autres expérimentations pédagogiques et enrichir la banque d'activités à faire avec les étudiantes et les étudiants sur différentes parties du contenu proposé dans cette recherche.

---

21 Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, 1993, 111 p.

22 À l'université de Montréal, deux professeures de la Faculté des sciences de l'éducation, Janine Hohl et Marie McAndrew, poursuivent des recherches sur « les accommodements raisonnables » dans le secteur de l'éducation.

23 Christian Barrette, Édithe Gaudet et Denyse Lemay, *Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de design pédagogique*, Montréal, collège Ahuntsic et collège de Bois-de-Boulogne, 1988, 263 p.

DES MODIFICATIONS AUX GRILLES DE PROGRAMMES

Si notre proposition quant à la répartition du contenu de la formation interculturelle entre différents spécialistes était acceptée, il faudrait alors effectuer une modification dans les grilles des programmes. Des cours d'anthropologie traitant des relations interculturelles (*Race ou racisme, Vivre dans une société ouverte sur le monde, Peuples du monde : cultures et développement, L'anthropologie et les enjeux contemporains*), ou des cours de sociologie (*Défis sociaux et transformation des sociétés, Sociologie des différenciations sociales*) si des professeurs sont compétents en sociologie des relations ethniques, devraient être introduits dans tous les programmes. Plusieurs en ont déjà ; il faudrait qu'ils en aient tous systématiquement. Il faudrait également introduire des cours de psychologie (*Psychologie du développement, Interactions et communication*) ou du moins des parties de cours donnés par des psychologues dans tous les programmes portant sur la connaissance et le développement d'attitudes utiles dans les relations interculturelles. Enfin, dans les programmes professionnels des techniques humaines, des techniques biologiques et des techniques de l'administration, certains cours devraient permettre l'enseignement et la pratique des habiletés aux relations interculturelles dans des situations de travail diverses.

LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

Les propositions que cette recherche contient mènent tout droit à des recommandations de perfectionnement des professeurs. La suggestion que nous faisons de diviser le contenu de la matière interculturelle entre différents spécialistes au collégial permet de réduire au minimum ce perfectionement mais elle ne l'élimine pas complètement. Selon nous, le perfectionnement devrait s'adresser à tous les professeurs qui interviendront, à des titres divers, dans la formation interculturelle des étudiantes et des étudiants. Le perfectionnement devrait porter sur la même matière que celle qui serait destinée aux élèves, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes, afin que chaque professeur qui intervient dans la formation interculturelle des élèves sache se situer par rapport à l'ensemble. Cependant, pour chacune des catégories de professeurs, l'accent sera mis sur la partie qui les concerne plus spécifiquement. Dans le cas des professeurs d'anthropologie et de sociologie, elle sera une mise à jour sur les connaissances ; dans le cas des professeurs des disciplines de concentration professionnelle, elle portera sur des études de cas et sur la recherche de comportements appropriés avec des personnes d'expérience dans le milieu ; dans le cas des professeurs de psychologie, elle portera sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes utiles dans les relations interculturelles.

ANNEXE

LA FORMATION INTERCULTURELLE COLLÉGIALE TRADUITE EN TERMES DE COMPÉTENCES

Nous allons maintenant tenter de traduire ce que la revue de littérature nous a appris sur le contenu de la formation interculturelle en termes actuels pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, c'est-à-dire en termes de compétences[24].

Selon le ministère, une compétence est un concept multidimensionnel, incluant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; nous avons parlé des connaissances, des habiletés et des attitudes définissant le contenu de la formation interculturelle collégiale.

Les compétences d'un programme peuvent être particulières, si elles sont reliées aux tâches d'un métier ou à une fonction précise ; elles peuvent être générales, si elles sont utilisées dans diverses compétences spécifiques, si elles sont des activités connexes dans le domaine de la technologie, des disciplines, du développement personnel, si elles permettent le transfert d'apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles. Nous parlerons de compétences interculturelles spécifiques pour les programmes professionnels du collégial qui vont mettre les diplômés des techniques biologiques, des techniques humaines et des techniques de l'administration en contact avec une clientèle pluriethnique ; elles devront permettre la réalisation de fonctions de travail précises. Nous parlerons de compétences interculturelles générales pour les programmes du secteur général qui préparent les élèves à la poursuite d'études universitaires dans divers domaines de spécialisation ; elles devront permettre le développement personnel, le transfert d'apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles.

Une compétence correspond à un cours et elle est traduite en objectif opérationnel de comportement et en standard.
L'objectif comprend :

- l'énoncé de la compétence (comportement global attendu à la fin des apprentissages du cours)
- les éléments de compétence (étapes représentatives dans l'accomplissement de la compétence)

Le standard comprend :

- le contexte de réalisation (conditions standardisées à respecter au moment de la démonstration de l'acquisition de la compétence, au moment de sa mise en œuvre)

---

[24] QUÉBEC, Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation profesionnelle de niveau technique. Cadre général*, 1991, 22 p.

- les critères de performance (exigences d'ordre général qui permettent de juger si la performance dans l'accomplissement de la tâche ou activité exprimée dans le comportement global est satisfaisante, c'est-à-dire correspondant aux exigences minimales d'exercice de cette compétence en milieu de travail).

Bien que nous n'ayons reçu aucune formation particulière dans le domaine de la rédaction des objectifs et des standards selon le cadre des compétences, nous tentons des suggestions de formulations quant aux objectifs et aux standards de la formation interculturelle collégiale. Ces formulations se veulent un premier jet que les divers programmes ajusteront à leur convenance.

Pour chaque étudiant des programmes généraux, l'acquisition d'une compétence interculturelle au collégial tiendrait à la réussite de trois cours :

• Objectif et standard d'un cours d'anthropologie

énoncé de la compétence

utiliser les concepts, les faits et les théories de base en éducation interculturelle ; pratiquer des habiletés générales

éléments de la compétence

concepts : culture, relativisme culturel, racisme, préjugé et stéréotype, ethnie, nation, communauté ethnique, minorité ethnique, minorité nationale, discrimination, ethnocentrisme, hétérophobie, identité et intégration

faits :

- des données démographiques
  - nombre admis annuellement au Québec et au Canada
  - pays de provenance
  - catégories d'admission
  - âge et sexe
- des données socioéconomiques
  - scolarisation
  - occupation et catégorie professionnelle
  - chômage
- des données socioculturelles
  - connaissance des langues française et anglaise
  - concentration dans l'espace urbain
- des données historiques sur l'immigration
  - vagues d'immigration au Québec et au Canada :
    - au XIX^{e} siècle
    - au début du XX^{e} siècle
    - de 1945 à 1960

de 1960 à 1990
histoire des lois sur l'immigration au Québec et au Canada
de 1869 à aujourd'hui
- les lois canadiennes et québécoises actuelles en matière d'immigration
- les enjeux actuels de l'immigration
la dimension démographique
la dimension économique
la dimension politique
la dimension culturelle

théories :
des généralisations sur le phénomène global de l'immigration
l'insertions des relations interculturelles dans le contexte général des rapports politiques et économiques entre les groupes sociaux à l'intérieur d'un même pays et entre les pays
les différents modèles de gestion du pluralisme dans les sociétés multiethniques

habiletés :
à la communication interculturelle
à la négociation interculturelle
à se socialiser au pluriel

contexte de réalisation
- à partir de situations simples jusqu'à des situations complexes, tirées de la vie quotidienne des étudiantes et des étudiants et de l'histoire actuelle

critères de performance

mémorisation des concepts, faits et théories
compréhension des concepts, faits et théories
utilisation des concepts, faits et théories pour décrire et analyser des situations historiques et contemporaines variées
pratique des habiletés à l'aide de cas fictifs et de cas réels

• Objectif et standard d'un cours de psychologie (ou d'une partie de cours de psychologie)

énoncé de la compétence
adopter les attitudes utiles face à la pluralité des comportements culturels

éléments de la compétence
attitudes : l'ouverture à la diversité, la décentration/recentration, la

responsabilité

contexte de réalisation
à partir d'études de cas et de situations réelles

critères de performance
connaissance des attitudes utiles
reconnaissance de ces attitudes en situations réelles
adoption de ces attitudes dans des cas fictifs et en situations réelles

Pour chaque étudiant des programmes professionnels des techniques biologiques, des techniques humaines et des techniques de l'administration, l'acquisition d'une compétence interculturelle au collégial comprendrait :

• Objectif et standard d'un cours d'anthropologie

idem

• Objectif et standard d'un cours de psychologie (ou d'une partie de cours de psychologie)

idem

• Objectif et standard d'un cours de concentration des programmes professionnels

énoncé de la compétence
communiquer avec des personnes différentes de la sienne dans son contexte e travail

éléments de la compétence
habiletés à la communication interculturelle, à intervenir dans des situations où sont présentes des personnes de diverses cultures, à négocier avec des personnes de diverses cultures, à se socialiser au pluriel

contexte de réalisation
à partir d'études de cas et de situations réelles tirées du milieu de travail

critères de performance
connaissance des habiletés utiles
reconnaissance de ces habiletés en situations réelles
pratique réussie de ces habiletés dans des cas fictifs et en situations réelles dans son milieu de travail

Selon la méthode préconisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les compétences d'un programme sont énoncées à la suite d'une série d'opérations : les études préliminaires, l'analyse de la situation de travail, la validation des compétences auprès du milieu de travail et des experts et la dérivation des objectifs opérationnels. Nous pensons avoir contribué à l'étape des études préliminaires par la revue de littérature québécoise, canadienne, américaine et européenne francophone sur le contenu souhaité de formation interculturelle.

Plus haut, nous avons parlé d'un aspect particulier de la formation interculturelle consistant à présenter divers points de vue culturels sur les thèmes enseignés. Comment traduire ceci en termes de compétence ? Nous avouons qu'ici l'approche par compétences présente pour nous ses limites. Il ne s'agit pas d'un objectif opérationnel correspondant à un cours mais d'une approche, d'une orientation qui doit imprégner un ensemble de cours, un ensemble de contenus. La compétence interculturelle n'est pas faite que de contenus à enseigner mais de perspectives à privilégier et à développer. L'approche par compétences est muette sur la question des choix faits quant aux orientations retenues. Mais nous maintenons que l'introduction d'une perspective pluraliste doit faire partie de la formation interculturelle collégiale même si l'approche par compétences ne nous permet pas de l'exprimer.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Vers une pédagogie interculturellle*, 2e édition, Paris, Publications de la Sorbonne, 1990/1986, 236 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « L'école face au défi pluraliste », dans CAMILLERI, Carmel et COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1989, p. 225-245.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle », dans OUELLET, Fernand (sous la direction de), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 495-509.

ABOU, Selim. *Cultures et droits de l'homme*, Paris, Hachette, coll. « Pluriel intervention », 1992, 141 p.

ADAMS, Maurianne. « Cultural Inclusion in the American College Classroom », *Teaching for Diversity*, no 49, 1992, p. 5-17.

ALLPORT, Gordon W. *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing Company, 1979/1954, 537 p.

AMIR, Yehuda. « The Role of Intergroup Contact in Change of Prejudice and Ethnic Relations », KATZ, Phillis A. (éd.) (1976), *Towards the elimination of racism*, New York, Pergamon Press Inc., Pergamon general Psychology Series, 1976, p. 245-308.

BANKS, James A. « Teaching Multicultural Literacy to Teachers », *Teaching Education*, vol. 4, no 1, 1991, p. 135-144.

BANKS, James A. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », *Multicultural Leader*, vol. 1, no 2, 1988, p. 1-4.

BANKS, James A. *Multiethnic Education*, Theory and Practice, 2e édition, Newton, Allyn and Bacon, 1988/1981, 312 p.

BANKS, James A. *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston, Allyn and Bacon, 1975, 502 p.

BARRETTE, Christian, Édithe GAUDET et Denyse LEMAY. *Guide de communication interculturelle*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc., 1993, 171 p.

BARRETTE, Christian, Édithe GAUDET et Denyse LEMAY. *Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de design pédagogique*, Montréal, collège Ahuntsic et collège de Bois-de-Boulogne, 1988, 263 p.

BEAULIEU, Huguette et Carole LAVALLÉE. *L'éducation interculturelle en T.E.S.G. : c'est tout un programme !*, Montréal, cégep du Vieux Montréal, 1992, 50 p.

BENNETT, Christine I. *Comprehensive Multicultural Education*, 2e édition, Boston, Allyn and Bacon, 1990/1986, 413 p.

BERRY, J.W. « Cultural Relations in Plural Societies : Alternatives to Segregation and Their Sociopsychological Implications », MILLER, Norman et Marilynn B. BREWER (éd.) (1984), *Groups in contact, The Psychology of Desegregation*, Orlando, Academic Press Inc., 1984, p. 11-27.

BERTHELOT, Jocelyn. *Apprendre à vivre ensemble, Immigration, société et éducation*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990, 187 p.

BIBEAU, Gilles et autres. *La santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1992, 289 p.

BLUMER, H. « Race prejudice as a sense of groupe position », *Pacific Sociological Review*, I, 1958, p. 3-7.

BLYTHE, Tina et Howard GARDNER. « A School for All Intelligences », *Educational Leadership*, vol. 47, nº 7, 1990, p. 33-37.

BREWER, Marilynn B. et Norman MILLER. « Beyond the Contact Hypothesis : Theoretical Perspectives on Desegregation », dans MILLER, Norman et Marilynn B. BREWER (éd.) (1984), *Groups in contact, The Psychology of Desegregation*, Orlando, Academic Press Inc., 1984, p. 281-302.

CAMILLERI, Carmel et Margalit COHEN-ÉMÉRIQUE (sous la direction de). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1989, 398 p.

CAMILLERI, Carmel. « Pertinence d'une approche de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle », dans OUELLET, Fernand, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 565-594.

CAMILLERI, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco, Delachaux et Niestlé, coll. « Sciences de l'éducation », 1985, 162 p.

CANTIN, Diane et Lisette LAMBERT. *Acquisition d'attitudes non sexistes dans les pratiques et activités pédagogiques*, Perfectionnement du personnel enseignant du second cycle du primaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1988.

Guide d'animation, 16 p.
Guide de participation, 78 p.
Guide d'activités pour les élèves, 81 p.

CAPLAN, N., Marcella H. CHOY et John K. WHITMORE. « Indochinese refugee Families and Academic Achievement », *Scientific American*, février, 1992, p. 36-42.

CLANET, Claude. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. « interculturels », 1990, 236 p.

CLAXTON, Charles S. « Learning Styles, Minority Students, and Effective Education », *Journal of Developmental Education*, vol. 14, issue 1, automne, 1990, p. 6-11.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », *Santé mentale au Québec*, vol. XVIII, nº 1, 1993, p. 71-92.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Le modèle individualiste du sujet, Écran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales », *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, nº 13, juin, 1990, p. 9-34.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Problématiques interculturelles et travail social », *Socialisation et culture*, Université de Toulouse le Mirail, 1989.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles », Communication au 2e colloque européen de l'ARIC, 6-8 octobre à Fribourg, 1987 a.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Réflexions sur la formation des praticiens dans le champ interculturel, Quelques filtres et écrans à la compréhension de personnes de cultures différentes », *Les amis de Sèvres*, nº 1, mars 1987 b, p. 102-117.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux », *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, nº 2, 1984, p. 183-218.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle », *Annales de Vaucresson*, nº 17, 1980, p. 116-139.

COHEN-ÉMÉRIQUE, Margalit. « La formation des praticiens en situations

interculturelles, Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche », *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse le Mirail, série A, tome 36, p. 279-294.

CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Les Publications du Québec, 1992, 413 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, 1993, 111 p.

COOK, Stuart W. « Cooperative Interaction in Multiethnic Contexts », MILLER, Norman et Marilynn B. BREWER (éd.) (1984), *Groups in contact, The Psychology of Desegregation*, Orlando, Academic Press Inc., 1984, p. 155-185.

FULLAN, Michael F. et Suzanne STIEGELBAUER. *The new meaning of educational change*, New York, Teachers college Press and Oise Press, 1991, 401 p.

FULLAN, Michael et F.M. CONNELLY. *La formation des enseignants en Ontario : méthodes actuelles et perspectives d'avenir*, ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités, 1987, 108 p.

HANNOUN, Hubert. *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Les éditions ESF, coll. « science de l'éducation », 1987, 147 p.

HENRY-LORCERIE, Françoise. « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », dans OUELLET, Fernand (1988), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 223-270.

HOOPES, D. « Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience », dans PUSCH, M.D. (éd.), *Multicultural Education : A Cross Cultural Training Approach*, Chicago, Netwoork Inc, 1981/1979.

IRWIN, Colin. « L'éducation intégrée : de la théorie à la pratique dans des sociétés divisées », *Perspectives*, vol. XXII, nº 1, 1992, p. 75-89.

JUTEAU, Danielle et Marie MC ANDREW. « Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain », *Sociologie et sociétés, Racisme, ethnicité, nation*, vol. XXIV, nº 2, 1992, p. 161-180.

KATZ, Phillis A. et Dalmas A. TAYLOR. *Eliminating racism, Profiles in controversy*, New York et London, Plenum Press, 1988, 380 p.

KATZ, Phillis A. *Towards the elimination of racism*, New York, Pergamon Press Inc., Pergamon general Psychology Series, (éd.) 1976, 444 p.

KHOURI, Nadia. « Discours et mythes de l'ethnicité », dans KHOURI, Nadia (sous la direction de), *Discours et mythes de l'ethnicité*, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Les cahiers scientifiques, nº 78, 1992, p. 1-19.

LABERGE, Henri. « La culture nationale et les cultures ethniques particulières », dans OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ (1991), *Construire un espace commun, Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 107-118.

LECLERC, Chantal. *La présene des minorités ethniques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990, 31 pages et annexes.

LEMAY, Denyse. *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial, Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990, 81 p.

LEMAY, Denyse. « La pédagogie interculturelle collégiale, un changement de perspective », *Impressions*, nº 9, mars 1991, p. 25-29.

LORREYTE, Bernard. « Presse et immigrés en France », *CIEMI*, nºs 165-166, mai-juin 1988, p. 24-25.

MARCIL-LACOSTE, Louise. « Les paradoxes du pluralisme », dans OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ (1991), *Construire un espace commun, Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 25-40.

MC ANDREW, Marie. *Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec*, Université du Québec à Montréal et Université McGill, 98 pages.

MC ANDREW, Marie. *Étude de la documentation relative à l'impact de la présence des minorités ethniques et raciales au sein du personnel enseignant et de direction*, Ministère de l'Éducation, Services aux Communautés culturelles, 1988, 52 p.

MILLER, Carol A. « Minority Student Achievement : A Comprehensive Perspective », *Journal of Developmental Education*, vol. 13, nº 3, printemps 1990, p. 6-8.

MILLER, Norman et Marilynn B. BREWER. *Groups in contact, The Psychology of*

Desegregation, Orlando, Academic Press Inc., (éd.) 1984, 316 p.

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS. *Enseigner des attitudes ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989, 193 p.

NEWMAN GIGER, Joyce et Ruth Elaine DAVIDHIZAR. *Soins infirmiers interculturels, Recueil de données et actions de soins*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, coll. « Infirmière, société et avenir », 1991, 308 p.

OSAJIMA, Keith. « Challenges to Teaching About Racism : Breaking the Silence », *Teaching Education*, vol. 4, nº 1, 1991 p. 145-152.

OUELLET, Fernand. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels », 1991 a, 200 p.

OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ. *Construire un espace commun, Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991 b, 594 p.

OUELLET, Fernand. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, 617 p.

PAGÉ, Michel. « Intégration, identité ethnique et cohésion sociale », dans OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ (1991), *Construire un espace commun, Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 119-153.

PELLETIER, Clotilde (sous la direction de). *L'apprentissage de la diversité au service de police de la communauté urbaine de Montréal*, Montréal, Les éditions du CIDIHCA, 1990, 184 p.

PETTIGREW, Thomas F. « Integration and Pluralism », KATZ, Phillis A. et Dalmas A. TAYLOR (1988), *Eliminating racism, Profiles in controversy*, New York et London, Plenum Press, 1988, 380 p.

QUÉBEC. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Au Québec pour bâtir ensemble*, 1990, 87 p.

QUÉBEC. Conseil supérieur de l'éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, août 1987 a, 43 p.

QUÉBEC. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de

l'éducation, 1987 b, 64 p.

QUÉBEC. Service du développement des programmes, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*, 1991, 22 p.

SAMOVAR, L. A., R.E. PORTER et N.C. JAIN. *Understanding Intercultural Communication*, Belmont, California, Wardsdorth Publisher Co., 1981.

SMITH, W.A. « Racial Tolerance as a Function of Group Position », *American Sociological Review*, vol. 46, 1981, p. 558-573.

TATUM, Beverly D. « Talking about Race, Learning about Racism : The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom », *Harvard Educational Review*, vol. 62, nº 1, printemps 1992, p. 1-24.

TRIANDIS, Harry C. « The Future of Pluralism Revisited », KATZ, Phillis A. et Dalmas A. TAYLOR (1988), *Eliminating racism, Profiles in controversy*, New York et London, Plenum Press, 1988, p. 31-50.

UNGERLEIDER, Charles S. et Lesley SHERLOCK. *Multicultural and Race relations Training Database*, Vancouver, University of British Colombia, 1988, 95 p.

VINCENT, Sylvie. « Comment peut-on être raciste ? », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XVI, nº 4, 1986, p. 3-16.

WIEVIORKA, Michel. *L'espace du racisme*, Paris, Seuil, 1991, 255 p.

WILLIS. Scott. « Multicultural Teaching, Meeting the Challenges that Arise in Practice », *ASCD Curriculum Update*, septembre 1993, p. 1-8.

Code de diffusion : 1532-0513